

*Päivi Pihlaja, Elina Kontu (toim.)*

*Työkaluja päivähoidon*  
**erityiskasvatukseen**

---

SOSIAALI- JA TERVEYSMINISTERIÖ

---

**Helsinki 2001**

...jotta tähdellä olisi hyvä lentää...  
*Työkaluja päivähoidon erityiskasvatukseen*

## Tiivistelmä

Työkaluja päivähoitoerityiskasvatukseen. Toim. Päivi Pihlaja, Elina Kontu. Helsinki 2001. 158 s.  
(Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja, ISSN 1236-2050; 2001:14.)  
ISBN 952-00-1043-2

Varhaisvuosien erityiskasvatus on päivähoitojärjestelmämme ajankohtainen kehittämisalue sekä lapsen kohtaamana arjen sisältönä että kuntatasolla osana palvelujen kokonaisuutta. Teos jakautuu kahteen osaan: kuntaan ja palveluihin sekä erityiskasvatuksen pedagogiseen kehittämiseen. Kirja on syntynyt osana *Erityiskasvatuksen kehittäminen päivähoitossa* -projektia. Sosiaali- ja terveysministeriö rahoitti hankkeen vuosina 1999 - 2001.

Kunta on vastuullinen "yksikkö" järjestäessään erityisen tuen tarpeessa olevan lapsen päivähoitoa ja muut tarvittavat tukitoimet. Kunta vastaa siitä, mihin ohjaa resurssit ja miten ottaa huomioon erityistä tukea tarvitsevien lasten oikeuden yhteiskunnan voimavaroihin sekä äänen kunnallisessa päätöksenteossa. Kunnat ovat yksikkönä todella erilaisia asukasrakenteen ja koon suhteen.

Kirja tarjoaa välineitä kunnallisen ja kuntien välisen yhteistyön kehittämiseen erityistukea tarvitsevien lasten palveluja arvioitaessa ja kehitettäessä. Pedagoginen työ koskettaa lasta. Erityisen tuen tarpeessa olevien lasten määrän on ajateltu lisääntyneen 1990-luvulla tai ainakin tuen tarpeet ovat tulleet erittäin selvästi esiin mm. päivähoitossa. Jokainen lapsi on arvokas ja oppiva, työntekijöiden tehtävänä on luoda suotuisat edellytykset kasvuun, kehitykselle ja oppimiselle päivähoitossa. Kirja tuo esiin pienten lasten pedagogiikan kehittämisen varhaisia vuorovaikutussuhteita tarkastelemalla. Lisäksi teoksessa on lukunsa leikin ja vuorovaikutuksen mahdollisuuksia. Yksilöllisyys ja yhteisöllisyys ovat mukana kirjassa rinta rinnan. Lapsen varhainen arviointi ja ohjauksen suunnittelu yhdessä vanhempien kanssa sekä kuntoutussuunnitelmat erityiskasvatuksen komppasseina tuovat esiin asiaa etenkin lapsen näkökulmasta. Yhteisöllisyyden merkitys on korostunut nykyaikana, jonka vuoksi on kehitetty väline päiväkodin ja lapsiryhmän kontekstin analysointia varten.

**Avainsanat:** erityiskasvatus, erityispedagogiikka, julkiset palvelut, kunnat, päivähoito, varhaiskasvatus

# Sammandrag

Verktyg för specialpedagogiken inom dagvården. Päivi Pihlaja, Elina Kontu (red.). Helsingfors 2001. 158 s. (Social- och hälsovårdsministeriets publikationer, ISSN 1236-2050; 2001:14.) ISBN 952-00-1043-2

Specialpedagogik under tidig barndom är ett aktuellt utvecklingsområde inom dagvården både då det gäller innehållet i barnets vardag och på kommunnivå som en del av servicehelheten. Detta verk består av två delar: kommunen och servicen samt den pedagogiska utvecklingsverksamheten som gäller specialpedagogiken. Boken utgör en del av projektet för utveckling av specialpedagogik inom dagvården. Social- och hälsovårdsministeriet finansierade projektet under åren 1999-2001.

Kommunen är ansvarig "enhet" då den ordnar dagvård och andra stödåtgärder för ett barn som är i behov av särskilt stöd. Kommunen svarar för hur resurserna allokeras och hur kommunen beaktar den rätt till samhälleliga resurser som de barn som är i behov av särskilt stöd har och att dessa barn får sin röst hörd i det kommunala beslutsfattandet. Kommunerna är som enheter mycket olika vad gäller invånarstruktur och storlek.

Boken ger redskap för att utveckla det kommunala samarbetet då det gäller att bedöma och utveckla tjänster för barn som är i behov av särskilt stöd. Det pedagogiska arbetet berör barnet. Antalet barn som är i behov av särskilt stöd antas ha ökat på 1990-talet, behovet av stöd har åtminstone mycket tydligt framkommit bl.a. inom dagvården. Varje barn är värdefullt och läroaktigt, de anställdas uppgift är att skapa gynnsamma förhållanden för uppväxt, utveckling och lärande inom dagvården. Boken tar upp möjligheterna att utveckla barnpedagogik genom att behandla tidig växelverkan. I boken finns även ett kapitel om möjligheter till lek och samspel. Individualitet och kollektivitet tas upp sida vid sida. Att bedöma barnet i ett tidigt skede och att planera handledningen tillsammans med föräldrarna samt att se rehabiliteringsplanerna som ett slags vägvisare för specialpedagogiken lyfter fram ärendet särskilt ur barnets synvinkel. Kollektivitetens betydelse har blivit allt större och därför har man utvecklat ett redskap för att analysera daghemmets och barngruppens kontext.

**Nyckelord:** barnpedagogik, dagvård, kommunerna, offentliga tjänster, specialpedagogik

# Summary

Tools for special education in daycare. Päivi Pihlaja, Elina Kontu (eds.). Helsinki 2001. 158p.  
(Publications of the Ministry of Social Affairs and Health, ISSN 1236-2050; 2001:14.)  
ISBN 952-00-1043-2

Special education during the early years is a current area of development in our daycare system, both as the content of everyday life that the child meets and at municipal level as a part of the structure of services. The text is divided into two parts: the municipality and services and the pedagogical development of special education. This book has been written as a part of the project Development of special education in daycare. The Ministry of Social Affairs and Health financed the project in 1999-2001.

The municipality is the responsible “unit” when organising daycare for a child in need of special education and other necessary support measures. The municipality is responsible for where it channels resources and how it takes into consideration the right of children needing special care to the resources of society (=provision) and a voice in municipal decision-making (=participation). As units, municipalities differ greatly with regard to inhabitant structure and size.

The book offers tools for the development of municipal and inter-municipal co-operation when evaluating and developing services for children needing special education. Pedagogical work touches the child. The number of children in need of special education is thought to have risen during the 1990s or at least the need for support has emerged very clearly in daycare for example. Each child is valuable and has the ability to learn, the task of the employees is to create favourable prerequisites for growth, development and learning in daycare. The book brings forth the development of pedagogy for small children by looking at early interactions. In addition, the text includes a chapter on the possibilities of play and interaction. Individuality and communality are included side by side. The early assessment of the child and planning of guidance together with the parents as well as plans for rehabilitation as the compasses of special education bring forward the matter especially from the point of view of the child. The importance of communality has been emphasised in the present, because of which an implement has been developed for the context analysis of the daycare and child group.

**Keywords:** daycare, early childhood education, municipalities, public services, special education

# Sisällysluettelo

<b>Tiivistelmä</b>	3
<b>Sammandrag</b>	5
<b>Summary</b>	7
<b>Johdanto</b>	11
<i>Päivi Pihlaja</i>	
Erityiskasvatuksen kehittäminen - hanketyöskentely 1999 - 2001	11
Erityiskasvatuksen työalueet päivähoidossa	18
<b>Yhteistyö vanhempien kanssa - perhekeskeisyyttä vai perhelähtöisyyttä?</b>	27
<i>Paula Määttä</i>	
<b>KUNTA JA PALVELUT – OSA I</b>	30
<b>Kunta erityispalveluiden järjestäjänä päivähoidossa</b>	31
<i>Pirjo-Liisa Svärd</i>	
Kunnat ovat erilaisia – ovatko palvelut tasavertaisia	31
Kuntapilotin lähtökohdat	31
Päivähoidon erityispalveluiden arviointi	33
Kehittämistyö: kokeiluina käynnistetyt toiminnot	46
Miten varmistaa alle kouluikäisten lasten erityispalvelut kunnissa - johtopäätökset	48
Pohdintaa	50
<b>Verkostoituminen Erika-kuntien työvälineenä</b>	52
<i>Pirjo-Liisa Svärd</i>	
Mitä verkostotyö on?	52
Esimerkki vahvasta verkostotyöstä pienessä kunnassa	56
Verkostoyhteistyön uhat ja mahdollisuudet kehittämistyössä	59
<b>Osaaminen ja sen kehittäminen</b>	61
<i>Urpo Jalava</i>	
Kahdenlaista tietoa	61
Osaamisen kehittyminen on uuden tiedon luomista	62
Miten kehittää osaamista?	63
<b>PEDAGOGISEN TOIMINNAN KEHITTÄMINEN – OSA II</b>	70
<b>Varhaisen vuorovaikutuksen tukeminen päivähoidossa</b>	71
<i>Hannele Räihä</i>	
Varhaisen vuorovaikutuksen merkitys lapsen kehityksessä	71
Kun vuorovaikutus häiriintyy	74
Varhaisen vuorovaikutuksen tukeminen 1 - 2 -vuotiaiden päivähoitoryhmissä	
- ryhmätyönohjaus työvälineenä	77

<b>Vuorovaikutuksesta leikkiin ja leikistä draamaan - "Lähdetään yhdessä tähdenlennolle"</b>	84
<i>Elina Kontu</i>	
Aluksi	84
Vuorovaikutuksesta leikkiin	85
Vuorovaikutusleikki	91
Leikistä draamaan	94
<b>Arviointi ja suunnittelu - perhe mukaan!</b>	112
<i>Riitta Viitala</i>	
Johdanto	112
Mitä arvioidaan?	114
Miten arvioidaan - lapsen vahvuuksista liikkeelle	115
Missä ja milloin arvioidaan - arviointi osana päivähoidon arjen toimintoja	117
Kuka arvioi - perhe mukaan	119
Miksi arvioidaan - arvioinnista opetussuunnitelmaan	121
<b>Kuntoutussuunnitelmat erityiskasvatuksen kompassina</b>	123
<i>Päivi Pihlaja</i>	
Kuntoutussuunnitelmalomakkeiden analyysi	123
Lapsikohtaisten suunnitelmien kehittäminen	127
<b>Päivähoidon kontekstianalyysi - lasten sosiaalis-emotionaalisen tuen näkökulmasta</b>	134
<i>Päivi Pihlaja</i>	
Emotionaalinen kehitys	135
Pedagogisen arvioinnin kohteet	136
Kontekstin analyysi	138
Miten analyysi tehdään?	139
Päivähoidon kontekstianalyysilomake	141
<b>Lähteet</b>	147
<b>Liitteet</b>	
Liite 1. Päivähoidon ohjauksesta. <i>Tarja Kahiluoto ja Kari Ilmonen</i>	152
Liite 2. Erityispäivähoidon tarkennetut sisällöt arvioinnissa	155
Liite 3. Kunnallisia, lapsia koskevia sosiaalipalveluita	156
Liite 4. Päivähoidon yhteistyökumppanit, palvelut ja tuottajat erisuuruisissa kunnissa	157

# Johdanto

## **Erityiskasvatuksen kehittäminen - hanketyöskentely 1999 - 2001**

Erityiskasvatuksen kehittäminen päivähoidossa -hanke (=Erika) alkoi 1999 ja päättyi kesällä 2001. Vuonna 1999 keskityttiin lähinnä suunnitteluun ja käynnistämiseen. Hankkeen päätti valtakunnallinen seminaari, joka pidettiin Helsingin Säätytalolla 7. - 8. kesäkuuta. Viimeisenä työnään hankkeella oli painattaa ja julkaista käsillä oleva kirjallinen tuotos, joka jaetaan jokaisen kunnan päivähoidon kehittämistyöhön.

Hankkeen rahoittajana toimi sosiaali- ja terveysministeriö (=STM) ja sen toteuttamisesta vastasi Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, joka oli hankkeen koordinaattorin taustayhteisö. Länsi-Suomen lääninhallituksen Jyväskylän toimipiste oli mukana taloushallinnon hoitamisessa.

### **Erikan taustaa ja tavoitteet**

Päällimmäisenä intressinä on ollut tarve kehittää erityiskasvatuksen palveluja päivähoidossa. Valtakunnallisen kuntatutkimuksen (Pihlaja 1998) tulokset erityispäivähoidon tilasta vuodelta 1997 toivat esiin mm. sen, että lapset olivat hyvin eriarvoisessa asemassa päivähoidon erityiskasvatuksen palvelujen saatavuuden suhteen asuinkunnasta riippuen. Tämän lisäksi päivähoidon voimavaroja oli vuonna 1997 suunnattu erityistä tukea tarvitseville lapsille riittämättömästi. Päivähoidon työntekijät ovat useissa eri yhteyksissä tuoneet esiin sen, että erityisen tuen tarve on lisääntynyt tai ongelmat ovat selvemmin havaittavissa.

Erika-hankkeen tavoitteena oli kehittää erityispäivähoidon palvelujärjestelmää sekä varhaiskasvatuksen toimintatapoja ja käytäntöjä vastaamaan entistä paremmin erityistä tukea tarvitsevien lasten kasvatuksellisiin ja kuntoutuksellisiin tarpeisiin päivähoidossa ja esiopetuksessa. Tavoitteena oli kunnan sisäisen ja kuntien välisen yhteistyöverkon parempi toimivuus sekä vanhempien osallistumisen ja aktiivisuuden vahvistaminen. Samalla tuli arvioida, miten voimassa oleva päivähoidon lainsäädäntö turvaa erityistä hoi-

toa ja kasvatusta tarvitsevien lasten aseman päivähoidossa. Hankkeen oli tarkoitus nostaa esille erilaisten lasten tarpeet ja päivähoidon erityiskasvatus sekä edistää myönteistä suhtautumista erilaisuutta ja vammaisuutta kohtaan. Varhaisella ongelmien tunnistamisella ja korjaavan toiminnan aloittamisella voidaan tehokkaasti edistää lasten hyvinvointia, oppimisvalmiuksia ja ehkäistä syrjäytymistä.

## **Mistä hanke koostui?**

Erika sisälsi useita eri osahankkeita ja yhteistyökumppaneita. Yhteistyötahoja on ollut mm. sosiaali- ja terveysministeriö, sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus Stakes, Länsi-Suomen lääninhallitus, Suomen Kuntaliitto, Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitos, Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen erityisopettajakoulutus, Turun yliopiston psykologian laitos ja täydennyskoulutuskeskus, Opetushallitus, Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta sekä useita kuntia.

Hanke koostui neljästä kokonaisuudesta ja kymmenestä erillisestä osahankkeesta ja muusta toiminnasta.

<p><b><i>I Kunta ja palvelujärjestelmä</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Kuntapilotit</i></li> <li>• <i>Osaamisen kehittäminen</i></li> <li>• <i>Isot kunnat</i></li> </ul>	<p><b><i>II Pedagoginen toiminta</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Varhaiset vuorovaikutussuhteet</i></li> <li>• <i>Arviointi ja ohjauksen suunnittelu</i></li> <li>• <i>Leikki ja vuorovaikutus</i></li> <li>• <i>Kuntoutussuunnitelmat</i></li> <li>• <i>Päivähoidon kontekstianalyysi</i></li> </ul>
<p><b><i>III Ohjausryhmän toiminta</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Hankkeen seuranta ja arviointi</i></li> <li>• <i>Ohjausjärjestelmän arviointi</i></li> </ul>	<p><b><i>IV Koulutus ja informaatio</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Osahankkeisiin liittyneet koulutukset</i></li> <li>• <i>Seminaarit</i></li> <li>• <i>Hankeinformaatio</i></li> <li>• <i>Työryhmiin osallistuminen</i></li> <li>• <i>Julkaisu “.. jotta tähdellä olisi hyvä lentää.. Työkaluja erityiskasvatukseen päivähoidossa”</i></li> </ul>



## **I Kunta ja palvelujärjestelmä**

Kunta ja palvelujärjestelmä osassa keskityttiin kuntatason yhteistyöhön ja sen kehittämiseen kahdella pilottialueella ja isoissa kunnissa (yli satatuhatta asukasta). Kuntatason kehittämistä varten perustetut pilottialueet olivat toiminnassa koko projektin ajan. Toinen kuntarypäs oli Satakunnassa ja toinen Varsinais-Suomessa. Kuntapilottien tehtävänä oli kehittää kunnallisia ja kuntarajat ylittäviä päivähoidon erityispalveluita - niiden rakennetta, saatavuutta ja ohjausta. Piloteissa kehitettiin yhteistyötä kuntien välillä ja luotiin yhteistyön malleja erityispalvelujen saatavuuden turvaamiseksi sekä luotiin verkostoa niin kunnan sisällä kuin kuntien välillä eri ammattilaisten kesken. Kuntapiloteissa käytiin myös läpi erityiskasvatukseen liittyvää osaamista ja sen kehittämistä.

Erikassa kuntatason yhteistyötä tehtiin myös isojen kuntien kanssa. Kussakin kunnassa oli tapaaminen, joissa oli läsnä hankkeen koordinaattori, kunnan päivähoidon suunnittelun ja hallinnon sekä erityiskasvatuksen edustus. Näissä tilaisuuksissa käsiteltiin yleistä erityispäivähoidon tilaa Suomessa. Lisäksi käsiteltiin kuntien käytäntöjä ja kehittämistarpeita erityiskasvatuksen suhteen. Isojen kuntien vahvuutena on erityisasiantuntemus: kasvatusta ja perheneuvolat, erikoissairaanhoidon palvelut, kiertävät erityislastentarhanopettajat, puheterapeutit jne. Lapsille on lisäksi tarjolla pienempiä erityisryhmiä tavallisten lapsiryhmien lisäksi. Ongelmaksi isoissa kunnissa osoittautui se, että suunnittelun ja päätöksenteon sekä erityiskasvatuksen osaaminen toimivat toisistaan irrallaan. Kiertävät erityislastentarhanopettajat (=keltot) eivät juurikaan olleet mukana kunnan päivähoidon kehittämistoimissa. Suunnittelusta ja päätöksenteosta vastaavat ja erityiskasvatuksen käytännön asiantuntijat eivät näin ollen kohtaa riittävästi. Isojen kuntien kanssa järjestettiin yhteinen työseminaari, jossa käytiin läpi kuntien erilaisia organisaatorakenteita ja sitä, miten erityiskasvatuksen toiminnot, kehittäminen ja päätökset kunnassa oli järjestetty ja hoidettu.

## **II Pedagoginen toiminta**

Tässä osiossa olivat mukana Jyväskylän, Helsingin ja Turun yliopistot sekä useita kuntia. Helsingin yliopiston alle kouluikäisten ja esiasteen erityisopettajaopiskelijat lehtorinsa Elina Konnun ohjauksella työstivät leikkiä ja vuorovaikutusta. Lapsen varhainen arviointi ja ohjauksen suunnitteleminen yhdessä vanhempien kanssa oli Jyväskylän yliopiston alle kouluikäisten ja esiasteen erityisopettajakurssin työ. Jyväskylässä opiskelijoita ohjasi lehtori Riitta Viitala. Pedagogista kehittämistyötä tehtiin Itä-Helsingin alueella 10 päiväkodissa kiertävien erityislastentarhanopettajien Kyllikki Leppäsen, Päivi Tuunaisen ja Taisto Lehtisen ohjauksella. Sisältönä oli päivähoidon kontekstin arviointi sosio-emotionaalisen erityistarpeen näkökulmasta. Keltot työstivät teemaa omilla päi-

väkotien työnohjausryhmissään. Keltot ja koordinaattori kokoontuivat säännöllisesti pohtiakseen omaa prosessiaan. Lisäksi hankkeessa mukana olleilla päiväkotien työteki-  
jöille oli koulutusta ja mm. erilaisia tutustumiskäyntejä.

Varhaiset vuorovaikutussuhteet lapsen kielen ja sosio-emotionaalisen kehityksen eteen-  
päin vievinä voimina olivat esillä osassa, jossa oli mukana kolmen turkulaisen päiväko-  
din pienten ryhmää. Näiden ryhmien työntekijät olivat aluksi “Varhaiset vuorovaikutus-  
suhteet” koulutuksessa, jonka järjesti Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Kou-  
lutuksen jälkeen päivähoidon ammattilaiset saivat työnohjausta Hannele Räihältä, joka  
toimii psykologian laitoksella lehtorina. Hannele Räihä on tehnyt koosteen varhaisesta  
vuorovaikutuksesta käyttäen hyväkseen teoreettista ja praktista osaamistaan sekä työn-  
ohjausryhmässään esiin tulleita teemoja.

Päivähoitolaki ja -asetus luovat peruspäivähoidolle työn laadulliset kriteerit. Lainsää-  
dännössä tuodaankin esiin, että erityistä tukea tarvitseville lapsille tulee laatia kuntou-  
tussuunnitelma. Näitä suunnitelmia on tehty jo toistakymmentä vuotta. Erika koordi-  
naattorin yhtenä tehtävänä oli analysoida kuntien kuntoutussuunnitelma ja pohtia miten  
lapsikohtaisia suunnitelmia voisi kehittää, tätä koordinaattori Päivi Pihlaja käsittelee julkai-  
sun artikkelissaan.

### III Ohjausryhmä

Erikan ohjausryhmän tehtävänä oli seurata projektin etenemistä sekä arvioida nykyistä  
ohjausjärjestelmää. Ohjausjärjestelmä voidaan nähdä valtiollisen ohjauksen ja kunnalli-  
sen itsehallinnon välisenä yhteytenä. Hankkeen tehtävänä on ollut avata nykyistä ohja-  
usjärjestelmää

- informaatio-ohjauksen
  - resurssiohjauksen ja
  - normiohjauksen näkökulmasta pohtien nykyisen järjestelmä vahvuuksia ja heikkouksia.
- (kts, liite 1)

Ohjausryhmässä ovat olleet mukana

Erityisasiantuntija *Anna-Maija Haliseva-Lahtinen* Kuntaliitosta,

Kehittämispäällikkö *Anna-Leena Välimäki* Stakesista,

Professori *Paula Määttä* Jyväskylän yliopistosta,

Sosiaalijohtaja *Göthe Österberg* Karjaalta kuntien edustajana,

Sosiaalitarkastaja *Aino Arponen* Länsi-Suomen lääninhallituksesta Jyväskylästä,

Ylitarkastaja *Kari Ilmonen* sosiaali- ja terveysministeriöstä (puheenjohtaja),

Ylitarkastaja *Tarja Kahiluoto* sosiaali- ja terveysministeriöstä sekä

Projektin koordinaattori *Päivi Pihlaja* Turun yliopistosta (sihteeri).

## IV Koulutus ja informaatio

Koulutus ja informaation jakaminen ovat olleet koko hankkeen ajan tärkeitä elementtejä. Hanketta on esitelty ensimmäisen kerran Lastentarhanopettajaliiton koulutuspäivillä lokakuussa 1999. Hankkeesta on informoitu myös Lastenhoitajaliiton valtakunnallisilla koulutuspäivillä, Lastensuojelun keskusliitossa ja opetushallituksessa. Erikasta on kerrottu myös Stakesin ja Turun yliopiston internetsivuilla. Koulutusta on ollut jokaisessa osahankkeessa. Kuntapilottien koulutustilaisuuksissa käytiin läpi mm. palvelujen arviointia, erityistuen tarvetta, verkostoitumista ja lapsikohtaisia kuntoutussuunnitelmia.

Länsi-Suomen lääninhallituksen Turun toimipisteen ylitarkastajan Pirkko Nurmisen kanssa on järjestetty erityiskasvatukseen liittyviä koulutustilaisuuksia Satakunnassa ja Varsinais-Suomessa. Keväällä 2001 järjestettiin eri puolella Suomea alueellisia, varhaiskasvatukseen liittyviä koulutus- ja informaatiotilaisuuksia yhdessä lääninhallitusten, Stakesin ja STM:n kanssa. Näissä tilaisuuksissa kerrottiin myös Erika-hankkeesta.

Valtakunnallisessa päätösseminaarissa kerrottiin osahankkeiden tuloksista ja tuotoksista. Seminaarissa oli 180 osallistujaa ympäri Suomen.

Erika-hanke ja erityiskasvatus päivähoidossa on ollut esillä myös muissa yhteyksissä. Hankkeen koordinaattori on ollut mukana edustamassa projektia eri työryhmissä, mm. Stakesin varhaiskasvatuksen linjauksia valmistelevassa työryhmässä, Opetushallituksen esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmatyössä erityistä tukea tarvitsevien lasten/oppilaiden opetusta pohtivassa ryhmässä ja Lastentarhanopettajaliiton työryhmässä, joka tuotti esitteen varhaisvuosien erityisopetuksesta.

Käsillä oleva julkaisu on tärkeä osa hankkeen tulosten levittämistä. Teoksen tarkoituksena on antaa välineitä erityiskasvatuksen kehittämistyöhön kunnissa ja toimia oppikirjana alan opiskelijoille. Paula Määtän artikkeli luo pohjaa koko teokselle ja erityiskasvatustyölle. Hän kirjoittaa perheen kanssa yhdessä toimimisesta ja siihen vaikuttavista asioista. Teos jakaantuu kahteen suurempaan kokonaisuuteen: kunta ja palvelut ja pedagogisen toiminnan kehittäminen osiin. Kunnan ja valtion suhdetta kuvaavat Tarja Kahiluoto ja Kari Ilmonen tarkastelleessaan ohjausjärjestelmää. Kunta ja palvelut osassa Pirjo-Liisa Svärd kirjoittaa kehittämistyöstä kuntapilottien kokemuksia hyväksi käyttäen. Kuntien sisäinen ja ulkoinen verkottuminen nousi yhdeksi työvälineeksi, jota Pirjo-Liisa myös käsittelee. Lisäksi osaaminen nähtiin tärkeänä asiana ja siitä on Urpo Jalavalla oma artikkelinsa. Pedagogisen toiminnan kehittäminen -osa on keskittynyt vuorovaikutukseen ja leikkiin sekä pedagogisen toiminnan suunnittelun ja arvioinnin välineisiin. Hannele Räihä kirjoittaa varhaisten vuorovaikutussuhteiden merkityksestä, Elina Kontu

leikistä ja vuorovaikutuksesta. Riitta Viitala keskittyy lapsen kehityksen arviointiin ja ohjauksen suunnitteluun yhdessä perheen kanssa. Päivi Pihlaja taas kirjoittaa päivähoiton kuntoutussuunnitelmista, niiden rakenteesta ja kehittämisideoista. Viimeisessä artikkelissa Pihlaja tarkastelee päivähoiton kontekstia etenkin lapsen sosiaalis-emotionaalisen kehityksen näkökulmasta.

## **Hankkeen arviointi**

Hanke on nostanut esiin erityistä tukea tarvitsevien lasten päivähoiton, heidän asemansa ja tarpeensa tässä järjestelmässä. Hankkeen loppuvaiheessa on käyty useita pohdintoja siitä, miten kehittämistyön tulisi edetä valtiollisella, alueellisella ja kunnallisella tasolla. Erityiskasvatuksen haasteet ovat moninaiset ja sen liittäminen osaksi päivähoiton ja muiden peruspalveluiden perustehtävää entistä tiiviimmin on tarpeen.

Hanke pyrki vaikuttavuuteen mm. sen avulla, että interventiot kohdistuivat samanaikaisesti päivähoiton eri tasoille. Makrotason toiminta kohdistui lainsäädäntöön ja valtakunnalliseen ohjaukseen etenkin arvioinnin näkökulmasta. Toisaalta ohjausryhmän jäsenillä on taustayhteisöjensä kautta ohjauksesta ja kehittämisessä vastuuta. Alueellisessa kehittämistyössä ovat olleet mukana kuntapilotit ja yhteisissä STM:n järjestämissä tilaisuuksissa, läänien edustajat. Kuntatason yhteistyö kohdistui sekä isoihin että pieniin kuntiin ja kuntien väliseen yhteistyöhön. Lapsiryhmien työntekijät lasten ja perheiden kanssa ovat olleet mukana etenkin pedagogisia sisältöjä kehitettäessä.

Osallisuuden näkökulmasta katsottuna mukana on ollut useiden kuntien päivähoiton ja lähisektoreiden ammattilaisia tiivistä noin 10 kunnan osalta. Tiiviisti ovat osallistuneet myös ohjausryhmän jäsenet ja heidän taustayhteisönsä. Löyhemmin on mukana ollut lukuisia kuntia mm. Elina Konnun sekä Riitta Viitalan vetämissä osahankkeissa.

Valtakunnallisesti katsottuna on erityiskasvatuksen kehittäminen osana päivähoitoa pääsyt hyvään vauhtiin. Kehittämistyö tarvitsee tuekseen yhteisiä linjauksia, keskustelua, tutkimusta ja sitä, että valtakunnallisesti, alueellisesti ja kunnallisesti on tulevaisuudessa alan kehittäjiä ja vanhempia mukana yhteisessä työssä.

## Hankkeen kiitokset

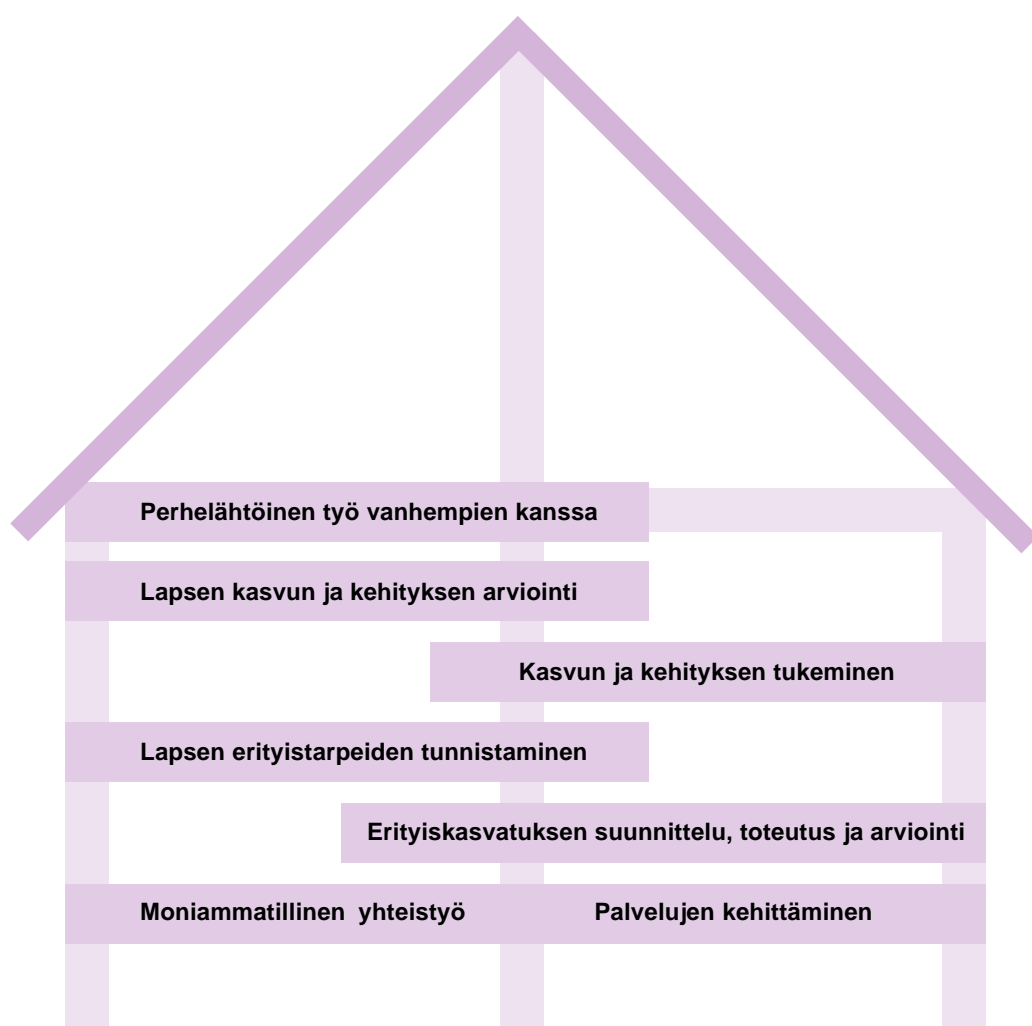
Erityiskasvatuksen kehittämistyön ja asiasisällön suurimmat innoittajat minulle hankkeen koordinaattorina ovat olleet ne lapset ja vanhemmat, joiden kanssa olen päivähoiton erityiskasvatuksessa työtä tehnyt. Yksittäisenä työntekijänä on ollut mahdollisuus välittää niitä kulttuurisesti merkittäviä arvoja, jotka ovat erityispedagogiikan rakennusaineina. Erilaisuuden arvostaminen ja hyväksyminen osana elämän moninaisuutta on ehkä tärkeintä, mitä haluan välittää.

YK:n lasten oikeuksien sopimuksessa tuodaan esiin lasten oikeudet yhteiskunnan voimavaroihin, suojeluun sekä omata vaikuttava ääni yhteiskunnassa. Näitä teemoja Erikanke on omalta osaltaan tuonut esiin, kun lapsella on erityisen tuen tarvetta. Tässä haastavassa työssä on ollut useita ihmisiä mukana ja haluankin osoittaa lämpimät kiitokset monille: ohjausryhmän jäsenille, osahankkeiden vastuullisille, kaikille kirjaan kirjoittaneille, kuntapiloteissa mukana olleille, Itä-Helsingin kiertäville erityislastentarhanopettajille ja mukana olleille päiväkodeille, Kirsi Alila-Paunoselle ja Päivi Lindbergille Stakesiin, Pirkko Nurmiselle Länsi-Suomen lääninhallitukseen. Kiitokset myös Mirja Bradtille, Sirpa Järviselle, Marita Perkiömäelle ja Merja Uusivirrälle siitä, että tekivät proseminarityön leikistä ja vuorovaikutuksesta Elina Konnun ohjauksessa. Myös Riitta Viitalan erityisopettajaopiskelijat osallistuivat hankkeeseen arvioidessaan Varsu-työvälinettä osana opintojaan. Lisäksi haluan kiittää Leena Halttusta harjoittelujakson ajasta, Pirjo Wallinia hankkeen käynnistämisvaiheen avusta, Maija Pullista kuntapilotin erityisryhmäkonsultoinnista, laskujen maksusta Merja Räsästä sekä taustayhteisöni Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan työntekijöitä. Kiitos osallistuneille antoisasta ajasta!

*Päivi Pihlaja*  
Koordinaattori

## Erityiskasvatuksen työalueet päivähoidossa

Tässä osassa pohdin erityiskasvatuksen sisällön kenttää työn ja työntekijän näkökulmasta. Erityiskasvatus on laaja tehtäväalue, jossa on mukana monia eri työntekijöitä: mm. päivähoidon, lastensuojelun, perheneuvolan ja lastenpsykiatrian ammattilaisia. Yritänkin valottaa aihetta kunnan tasolla ja nimenomaan päivähoidon näkökulmasta. Päivähoidon erityiskasvatuksen työ koostuu asioista, joissa tarvitaan tietoa, taitoa ja osaamista monelta eri sektorilta. Alla oleva kuvio esittää tiivistetysti ne alueet, joita tässä yhteydessä esittelen.

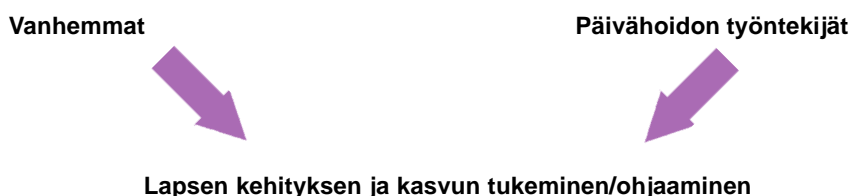


Kuvio 1. Päivähoidon erityiskasvatuksen työalueet

## 1. Perhelähtöinen työ vanhempien kanssa

Alle kouluikäisten lasten kasvatus toimii onnistuneesti mikäli päivähoidon ja perheen yhteistyö on samansuuntaista. Päivähoidon työntekijöiden ja lapsen vanhempien yhteistyön kohde on lapsen kasvun tukeminen ja ohjaus (kuvio 2). Tämän työn pohjana on luonnollisesti molemminpuolinen luottamus, sen rakentaminen ja ylläpito. Suhteen hoitaminen kuuluu päivähoidon ammattilaisten toimenkuvaan. Vanhemmilla on tässä suhteessa erilainen rooli, joka syntyy lapsen vanhemmuuden, ei työn, kautta. Yhteistyön alkuvaiheessa on tärkeä käydä läpi molempien osapuolten odotukset, mielikuvat ja ajatukset siitä, miksi yhteistyötä tehdään ja mitä se voisi olla.

Yhteistyön fokus on luonnollisesti lapsi - vanhemmat ja päivähoidon työntekijät kasvattavat lasta yhteistoimin. Tämän yhteistyön kautta vanhemmat voivat parhaimmillaan saada myös myönteistä kokemusta vanhemmuuteensa.



Kuvio 2. Vanhempien ja päivähoidon työntekijöiden yhteistyön fokus

Henkilökunnalta vaadittavat ammatilliset taidot sisältävät lasten kasvuun ja kehitykseen liittyviä asioita ja vuorovaikutustaitoja aikuisyhteistyössä. Taito keskustella ja kuunnella vanhempia on keskeistä. Ammatillisiin taitoihin kuuluu kyky olla ammatillisesti läsnä ihmisenä ja olla selvillä omista ammatillisista tehtävistä, sen mahdollisuuksista ja rajoista.

Perhelähtöisessä työtavassa (mm. Määttä, 1999) työskennellään perheen voimavarojen suuntaisesti ja samalla vahvistetaan perheen omaa toimintakykyä. Perheet eroavat voimavarojen suhteen toisistaan ja jokaisessa perheessä on eri aikoina myös eroja omissa voimavaroissa. Voimavarat ja toimintakyky eivät ole vakioitunut perheen ominaisuus, vaan niissä tapahtuu muutoksia riippuen elämäntilanteesta ja perheen saamasta tuesta.

Päivähoidon työntekijöiden tulisi havaita perheen avun tarve. Palvelutarvetta voidaan selvittää yhdessä vanhempien kanssa. Tällöin tulee työntekijällä olla tiedossa, mitä palveluja kunnassa on tarjolla ja mistä niitä voi saada. Yhteystietojen välittäminen perheen tietoon on osa palveluohjausta.

## **2. Lapsen kasvun ja kehityksen arviointi: tie lapsituntemukseen**

Jokaisella päivähoidon kasvatus- ja ohjaushenkilöstöön kuuluvalla on pohjatietoa lapsen kehityksestä, kasvusta ja oppimisesta. Erilaiset koulutus pohjat vaikuttavat työntekijöiden tietorakenteisiin. Kunkin työntekijän pohjakoulutus ja kokemus antavat valmiuksia tehdä havaintoja lasten kehityksestä, kasvusta ja oppimisesta. Lapseen tutustutaan ja hänen persoonallisuuteensa, toimintatapaansa, fyysiseen kehitykseensä, sosiaalisuuteensa jne. perehdytään tekemällä arkihavaintoja lapsesta. Ratkaisevaa on se, millaiset ovat työntekijöiden taidot havainnoida ja arvioida näitä asioita. Pedagogien tehtävänä on kasvattaa ja ohjata lasta tämän tarpeiden mukaisesti. Tällöin kasvattajalta vaaditaan lapsituntemusta. Havainnointi ja arviointi ovat asioita, joissa yhdistyy työntekijöiden, vanhempien ja lasten tiedot sekä käsitykset. Työntekijät saavat tietoa lapsesta mm. havainnoimalla leikkiä tai vaikka analysoimalla erilaisia tilanteita (esim. ruokailu, siirtymätilanteet, toiminta ryhmässä).

Olennaista on etsiä pedagogisesta arjesta näitä havaintoja ja näin tehdä ero ns. kovemman arvioinnin (testaamisen) ja pedagogisen arvioinnin välille. Pedagogien ammattitaidot tulevat esille juuri omaan kasvatustyöhön liittyvässä arvioinnissa. Tällä arvioinnilla on pedagogiikkaa suuntaava merkitys. Miten lapsi leikkii toisten lasten kanssa, ottaa kontaktia tai puhuu? Miten lapsi on orientoitunut omaan oppimiseensa tai tehtäviin? Onko hän aktiivinen, utelias ja yhdessä touhuava vai yksin toimiva? Millaiset ovat hänen suhteensa toisiin lapsiin, entä aikuisiin? Havainnot tulee suhteuttaa aina tilanteeseen, lapsen ikään ja kehityksellisiin mahdollisuuksiin.

## **3. Kasvun ja kehityksen tukeminen**

Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukeminen on (erityis)varhaiskasvatuksen tehtävä. Lähtökohtana on lapsen tavanomaisen kehityksen tuntemus, josta työntekijällä tulisi olla tietoa. Lapsen kehitystä, kasvua ja oppimista tulisi osata tarkastella kokonaisvaltaisesti. Lapsi on kokonaisuus, jossa keskeistä lienee hänen luonteensa, persoonallisuutensa sekä kehittyvä minä-käsitys ja itsetunto. Ihminen on tunteva, sosiaalinen, ajatteleva ja toimiva. Kehityksen osa-alueiksi “muutettuna” edellä mainituista voidaan toisin sanoen tunnistaa emotionaalinen, sosiaalinen, fyysinen ja kognitiivinen kehitys. Kognitiiviseen kehitykseen kuuluu kieleen, ajatteluun ja oppimiseen liittyviä asioita. Lapsen tarkkaavaisuus ja havaintotoiminnot ovat osa, jotka liittyvät osin fyysiseen kehitykseen ja osin kognitiiviseen kehitykseen. Edellä mainittu tapa jakaa lapsen kehitys ja kokonaisuus eri osa-alueisiin on teoreettinen yritys, joka toimii työntekijöiden työvälineenä eikä lapsen kokemuksena itsestään. Kokemus itsestä on kokonaisvaltainen. Alla esimerkki tilanteesta, jossa voidaan erotella lapsen kehityksellisiä elementtejä käsitteellisellä tasolla.



**Esimerkki.** Kuvakirjan katseleminen on yksi tapahtuma lapselle, silti siinä on mukana mm. tarkkaavaisuuden suuntaamisen ja ylläpitämisen liittyviä taitoja. Tarkkaavaisuuden suuntaamisen ja ylläpitämisen kohdalla taas on kyse monista asioista, kuten fyysisestä kestävyydestä suhteessa tehtävään, kognitiivisista valmiuksista, hahmottamisesta ja havainnoinnista. Mikäli edelleen jatkaa analysointia voidaan lapsen visuaalisessa hahmotuksessa erottaa kuvio-taustan erottelukyky, pienten yksityiskohtien poimiminen kuvasta, tai visuaalisen viestin ymmärrys ja siitä kertominen.

Lapsen kehityksen, kasvun ja oppimisen ohjaamisen lähtökohtana ovat lapsen mahdollisuudet. *Taitava kasvattaja löytää kasvatuksen sisällöt lapsen kiinnostuksista ja menetelmät lapsen tavoista oppia.* Lähimpien aikuisten merkitys lapsen kasvun suuntaajana on korostunut, etenkin mitä pienemmistä lapsista on kyse. Päivähoidossa lapsen kasvattajina toimivat myös ryhmän toiset lapset. Lapsi on päivähoidossa aina suhteessa lapsiin, jotka ovat häntä kyvykkäämpiä joissakin asioissa ja lapsiin, joille voi taas osaltaan “opettaa” jotain. Kasvattajan tulisi kohdistaa työnsä lapsen lähikehityksen vyöhykkeelle (Vygostky 1978). Tämä vyöhyke on sellainen, jolle lapsi yltää esimerkiksi toimissaan toisten kyvykkäämpien lasten tai aikuisten kanssa tai leikissä.

Lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen ohjaus liittyy päivähoidon työntekijöiden toimintaan ja heidän tekemiinsä ratkaisuihin. Työntekijät rakentavat fyysisen ja sosiaalisen ympäristön lapsille, luovat kasvulle mahdollisuudet. Lisäksi työntekijät ohjaavat suoraan lasta ja ovat vuorovaikutuksessa lapsen kanssa. Kasvattajat ohjaavat eri “sävyillä”, sillä he ovat erilaisia. Työntekijöillä on erilaisia rooleja kasvatustehtävässään (Pihlaja 1999). Näitä rooleja voivat olla: tulkki, ohjaaja, kontrolloija, sallija tai etääntynyt. Kasvun ohjaamisessa, kasvatuksessa, lapsituntemuksen lisäksi on olennaista, että kasvattaja on tietoinen - tai pyrkii tiedostamaan - omia toimiaan ja tapaansa kasvattaa.

#### 4. Lapsen erityistarpeiden tunnistaminen

Jokaisen lapsen kasvu, kehitys ja oppiminen noudattelee omia polkujaan. Esimerkiksi kielen kehityksessä erot yksilöiden välillä ovat normaalin kielen kehityksessä suuret. On syytä tunnistaa yksilölliset kehityspolut ja havaita, jos pulmia ilmenee. Mitä aikaisemmin kohdistetaan huomiota lapsen tarpeisiin ja muutetaan toimintaa niiden suuntaisesti, sitä parempi ennuste lapsen oppimiselle on. Erityistarpeiden tunnistamiseen liittyy jälleen työntekijöiden tieto ja osaaminen - lapsikohtainen ja yleinen.

Kuka lapsi sitten tarvitsee erityistä tukea? Erityistuen määrittäminen on aina sidoksissa aikaan ja paikkaan, siihen kulttuuriin, jossa eletään. Nykyisin puhutaan erityistarpeista dynaamisena, ei pysyvänä ja “vammauttavana” tilana. Lapsessa on itsessään kykyä kas-

vuun uskomattoman paljon, mutta suotuisista kasvuolosuhteista on pidettävä huolta päivähoidossakin. Kuka sitten voi tehdä havaintoja siitä, että lapsella on mahdollisesti erityistuen tarvetta? Traditionaalisesti tämä ”määrittämisen” asiantuntemus on liitetty lääkinnällisen kuntoutuksen, lääkäreiden tai psykologien ammattilaisille. Tässä asiassa on tapahtunut laajennusta ja on alettu arvostaa myös vanhempien huolta ja kasvattajien arvioita lapsen kehityksestä. Esiopetuksessa *”erityiseen tukeen ovat oikeutettuja myös lapset, joilla on opetuksen ja oppilashuollon asiantuntijoiden ja huoltajan mukaan kehityksessään oppimisvalmiuksiin liittyviä riskitekijöitä”* (Opetushallitus 2001, 16). Nykyisin on siis alettu enemmän korostaa lapsen lähellä elävien ihmisten merkitystä erityisen tuen havaitsemisessa. Tarkempi tutkimus ja diagnosointi eivät kuulu päivähoidon ammattilaisten osaamiseen ja työalueeseen. Kun vanhemmat ja päivähoidon työntekijät havaitsevat esimerkiksi lapsen kielen kehityksessä viivästymistä tai poikkeavuutta, tulee tukitoimia ja pedagogiikka suunnitella lapsen tarpeista lähtöisin lapsen lähiympäristöön, eikä jäädä odottamaan tarkempia tutkimuksia tai diagnoosia. Tämän lisäksi on tässä tapauksessa luonnollisesti paikallaan puheterapeutin tai foniatriin tarkempi tutkimus lapsen kielen kehityksestä.

Erityistä tukea tarvitsevaa lasta voidaan kuvata tai määritellä monin tavoin. Luokittelut tosin aina supistavat yksilön ja hänen kokonaisuutensa pieneen muottiin. Luokittelun yhteydessä on muistettava, että lapsi tarvitsee erityistä tukea ehkä vain jollakin osa-alueella kehityksensä kokonaisuudessa, mutta sillä voi olla merkittävä rooli lapsen kehityksessä.

Lapsella voi olla erityisen tuen tarvetta, kun

- lapsi tarvitsee lastensuojelun tukitoimia
- lapsella on jokin vamma tai pitkäaikaissairaus
- lapsen kehityksessä on erityisiä haasteita:
  - kielen ja kommunikaation osa-alueella
  - tarkkaavaisuuden suuntaamisen tai/ja ylläpitämisen alueella
  - tunne-elämän tai sosiaalisen kanssakäymisen alueella
  - kognitiivisella osa-alueella, esimerkiksi oppimisvalmiuksien riskejä tai pulmia.

## **5. Erityiskasvatuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi**

Erityiskasvatuksen suunnittelemiseen, toteutukseen ja arviointiin liittyy erilaisten yleisten kasvatusten menetelmien tai kasvatustieteiden suuntausten tuntemus, joihin perehtyminen antaa kasvattajille työvälineitä. Tuttuja pedagogisia suuntauksia ovat mm. dialogipedagogiikka (Paolo Freire), Montessoripedagogiikka (Maria Montessori), Freinet

pedagogiikka (Celestin Freinet), yhteisökasvatus, kielellisen tietoisuuden harjoitusohjelma (Margit Torneos) tai vaikka itsetunnon vahvistaminen päiväkodissa (Sirkku Aho ja Susanna Heino). Useat erityiskasvatuksen metodit tai ohjelmat ovat sovellettavissa, kuten Bright Start, MTI-menetelmät (Christer Sandberg) tai Sherborne menetelmä (Veronica Sherborne). Lisäksi on joillekin lapsiryhmille suunnattuja ohjelmia tai menetelmiä esimerkiksi: TEACCH-ohjelma (autistiset lapset), Portaat ja Pikku-Portaat (kehityksessään viivästyneet), Petö-menetelmä (liikuntavammaiset lapset) tai Frostig menetelmä (havainto ja motoriikka).

Nämä yleiset pedagogiset suuntaukset, menetelmät tai ohjelmat ovat pohjatietoa, joiden tietämisen ja tuntemisen lisäksi tehdään konkreettisia lapsikohtaisia suunnitelmia sekä laajempia, joista esimerkiksi mainittakoon esiopetussuunnitelma, lapsiryhmän tai päiväkodin opetussuunnitelma. Kunnat ovat työstäneet esiopetuksen opetussuunnitelmia ja näin opetelleet yhteistyössä kuntakohtaisten suunnitelmien laadintaa. Päivähoidon pedagogit ovat saaneet kokemusta, perustietoa ja -osaamista prosessista. Jotkut päiväkodit ovat kirjoittaneet omia kasvatuksen ja opetuksen suunnitelmiaan tai päivähoitoa toiminta-ajatuksen. Tärkein yksikkö lasta ajatellen on lapsiryhmä. Mitä lapsen omat kasvattajat pitävät tärkeänä kasvatustyössä, millaiset rakenteet päivälle tai pedagogiikalle on luotu? Näitä asioita on liian vähän yhteisesti pohdittu ja kirjattu ylös lapsiryhmissä. Tästä teemasta hieman tämän kirjan loppuosassa (kts. myös Pihlaja ja Salminen 2000). Olennaista sekä lapsikohtaisissa että laajemmissakin suunnitelmissa on erottaa toisistaan eri vaiheet: suunnittelutyö, toteutus ja arviointi. Ilman dokumentointia on lähes mahdotonta viedä kyseistä prosessia eteenpäin.

## 6. Palvelujen kehittäminen

Tässä osassa tarkastelen palvelujen kehittämistä kuntatasolla (ks. Svärd, P-L). Lapsiryhmien työntekijät ovat avainasemassa sen tiedon osalta, millaisia tarpeita lapsilla ja perheillä on. Kuntatason kehittämistyön organisointi sitten ratkaisee sen, miten hyvin kentän ääni kuullaan tai miten palveluja suunnitellaan yhdessä. Palvelujen kehittämiseen liittyy aina tarvearvion tekeminen (erityis)tarpeiden laadusta ja määrästä kunkin omalla toimialueella. Tämän pohjalta sitten suunnitellaan ja kehitetään toimintoja tarvetta vastaavaksi. Tässä yhteydessä palvelujärjestelmään liittyvän lainsäädännön tuntemus on tärkeää - etenkin kun pohditaan perus- ja erityispalvelujen integrointia. Voimavarat - osaamiseen, talouteen ja muihin aineellisiin resursseihin liittyvät tulisi kohdentaa oikein eli tarpeiden suuntaisesti. Voimavarjojen suuntaaminen on tehtävä, joka on sidoksissa johtamiseen ja organisaation kulttuuriin. Onko tämä kulttuuri henkilökunnan ja asiakkaiden tarpeiden suuntaista ja demokraattista, ylhäältä alas tapahtuvaa vai satunnaisten tekijöiden sanelemaa? Linjat ja tavat toimia tulisi olla organisaation työnteki-

jöillä tiedossa. Toiminnan johtamisen tulisi kulkea kohti myönteistä asennoitumista vammaisuutta ja erilaisuutta kohtaan.

Millaisia palveluja kunnassa on tarjolla? Jokaisen päivähoitoyksikön työntekijän tulisi-kin tietää kuntansa perus- ja erityispalvelut ja mahdollisuudet.

Päivähoitopalvelujen kehittämisessä rakenteellinen suunnittelu ja arviointi pitää sisäl-  
lään kunnan kokonaistilanteen ja yksikkötason oheisen asetelman mukaisesti.

## **I Kunnan erityispäivähoidon kokonaistilanne**

*Erityisen tuen tarve ja palveluiden määrällinen ja laadullinen riittävyys*

*Erityisvarhaiskasvatuksen palvelujen kokonaissuunnitelma*

*Tarvittavat resurssit ja niiden riittävyys: erityisosaaminen, pienryhmät, terapiat jne.*

*Esiopetuksen järjestäminen*

*Työntekijöiden koulutus, ohjaus ja tuki*

## **II Erityisvarhaiskasvatus työyksikkö tasolla**

### **1. TYÖYHTEISÖ**

*Miten perustehtävässä huomioidaan erityistä tukea tarvitsevien lasten tarpeet?*

*Millaiset arvot ja asenteet ovat työn taustalla?*

*Millainen on työyhteisön varhaiskasvatuksen suunnitelma?*

*Työyhteisön kehitystaso, sisäinen yhteistyö ja johtajuus*

*Yhteistyö ulospäin*

### **2. TYÖNTEKIJÄ**

*Millainen lapsi- ja oppimiskäsitys työn taustalla?*

*Millaista kasvatus ja ohjaus on?*

*Miten kasvattaja perustelee ja arvioi työtään?*

### **3. LAPSIRYHMÄ**

*Ryhmän dynamiikka ja lapset*

*Normit, roolit ja ryhmän kulttuuri*

*Millaista johtajuutta ryhmä tarvitsee?*

*Ryhmän opetussuunnitelma: sisällöt, menetelmät ja arviointi sekä ympäristön laatu*

### **4. LAPSI**

*Lapsen osallisuus ryhmässä*

*Lapsen kehitykselliset, erityiset ja ohjaukselliset tarpeet*

*Lapsikohtaisen suunnitelman sisällöt*

### **5. VANHEMPIEN MUKANA OLO KASVATUKSEN SUUNNITTELUSSA JA ARVIOINNISSA**

*Lapsikohtaisesti: oman lapsen osalta*

*Ryhmäkohtaisesti: lapsiryhmän vanhemmat ja henkilökunta yhdessä*

*Asetelma 1. Rakenteellisen suunnittelun ja arvioinnin kohteet Pihlajaa & Svärdiä (1996, 100) soveltaen.*

## 7. Moniammatillinen yhteistyö viranomaisverkostossa

Päiväkodin perustustyötä tehdään moniammatillisesti ja erilaisilla koulutustaustoilla, min-  
kä vuoksi työntekijöiden viitekehykset ovat erilaiset. Päiväkodissa on lastenhoitajia, lä-  
hihoitajia, päivähoitajia, lastentarhanopettajia, sosionomeja, kasvatustieteen kandidaat-  
teja jne. Tämän lisäksi yhteistyö sosiaalityön, terveydenhuollon ja koulutoimen kanssa  
laajentaa entisestään ammatillista kirjoa. Päivähoidon, opetustoimen, terveydenhuollon  
tai lastensuojelun toimintaympäristöt ovat muuttuneet yhä haasteellisemmiksi työnteki-  
jöille. Tämän vuoksi työtä ei voi enää tehdä omasta toimipisteestä käsin yksin. Onnistu-  
neesta yhteistyöstä löytyy varmaankin monia tekijöitä, esimerkiksi halukkuus yhteis-  
työhön on ensiarvoista, samoin se, että tiedetään yhteistyön merkitys. Kun työskennel-  
lään eri ammatti-ihmisten kanssa on tärkeää, että oma ammatti-identiteetti on selkeä ja  
oman toiminnan (päivähoidon) lainmukainen perustehtävä on tiedossa. Lisäksi tulisi  
perehtyä ja hankkia tietoa kumppanin/kumppaneiden perustehtävästä ja toimintatavois-  
ta.

Erilaisen osaamisen yhteen niveltäminen ei aina käy helposti, mutta hyvillä vuorovaiku-  
tustaidoilla on merkitystä tässäkin asiassa. Yhteistyö on usein ryhmässä työskentelyä,  
jossa kyky ilmaista itseä selkeästi, kuunnella toisia, tehdä yhdessä päätöksiä ja sitoutua  
yhteisiin päätöksiin on tärkeää. Organisoitukykyisyyttä tulee olla (ainakin) joillakin,  
jotta luovatkin ideat saavat realistiset mahdollisuudet toteutua. Yhteistyöllä on oltava  
selkeä päämäärä ja tehtävä. Yhteistyön tuloksia tulee lisäksi arvioida, jotta ei jäädä vain  
yhteiskeskustelun tasolle, ja jotta sillä on vaikuttavuutta asiakkaiden elämässä.

Päivähoidon perustehtävää määritellään lainsäädännössä, jossa mainitaan, että päivä-  
hoidon tehtävänä on edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä sekä  
tukea lapsen älyllistä, esteettistä ja uskonnollista kasvatusta (PhL 2a§). Lastensuojelula-  
ki taas tuo esiin lapsen oikeuden turvalliseen kasvuympäristöön, tasapainoiseen ja mo-  
nipuoliseen kehitykseen ja etusijan erityiseen suojeluun. Näiden turvaamiseksi lasten-  
suojelun tulee vaikuttaa yleisiin kasvuolosuhteisiin, tukea huoltajia lasten kasvatukses-  
sa ja toteuttaa perhe- ja yksilökohtaista lastensuojelua. Lastensuojelun toimintamuotoi-  
na ovat avohuollon tukitoimet, huostaanotto ja sijaishuolto sekä jälkihuolto. Avohuollon  
tukitoimena on mm. tukihenkilöitä tai -perheitä. (Lastensuojelulaki 5.8.1983/683.) Pe-  
rusopetuslaki määrittelee opetuksen tavoitteeksi tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen  
ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen ja antaa heille elämässä tarpeel-  
lisia tietoja taitoja. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnas-  
sa. Edellä mainituissa lakipykälissä tuodaan lisäksi kaikissa esiin huoltajien kanssa teh-  
tävän yhteistyön merkityksellisyys. Kunnan tehtäviin kuuluu myös ylläpitää terveys-  
neuvontaa, kouluterveydenhuoltoa ja hammashuoltoa, järjestää asukkaiden sairaanhoito

sekä sellaiset mielenterveyspalvelut, jotka on tarkoituksenmukaista antaa terveyskeskuksessa (Kansanterveyslaki 28.1.1972/66).

Sosiaali- ja terveydenhuollon lainsäädäntö ja mm. koululait turvaavat lapsille monipuolisen tuki- ja toimintakentän. Tämän toimintakentän ja palvelujen kokonaisuuden hahmottaminen on joskus työlästä yksittäiselle työntekijälle. Moniammatillisessa yhteistyössä kaiken ydin on tieto- ja kokemusvarannon hyödyntäminen lapsen ja hänen perheensä elämää tukevaksi kokonaisvaltaiseksi ja hyvin koordinoituksi palveluksi.

# Yhteistyö vanhempien kanssa – perhekeskeisyyttä vai perhelähtöisyyttä

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat tottuneet ajattelemaan, että päivähoidon tehtävänä on tukea vanhempia heidän kasvatustyössään. Erityisen vaativana tilanne koetaan silloin, kun lapsi ei kehity odotetulla tai toivotulla tavalla. Syitä etsitään lapsesta itsestään tai hänen kasvuympäristöstään kotona, harvemmin päivähoidosta. Keskustelu vanhempien kanssa saatetaan kokea ahdistavaksi. Ammatillinen avuttomuus kiteytyy kysymyksiin: miten saada vanhemmat uskomaan, että lapsen kehityksessä on havaittavissa ongelmia ja miten kohdata vammaisen lapsen vanhemmat.

Kohtaamisen vaikeus heijastelee kahdenlaista ammatillista uskomusperustaa. Päivähoidon henkilöstö on koulutuksen ja ammattikäytäntöjen omaksumisen myötä sisäistänyt näkemyksen itsestään asiantuntijana, jonka tehtävänä on neuvoa, opastaa ja tukea vähemmän asiantuntevia vanhempia. Kun omat asiantuntijatiedot lapsen kehityksen viiveistä ja ohjauskäytännöistä ovat puutteellisia tai ovat ristiriidassa vanhempien näkemysten kanssa, vanhempien kasvatustyötä tukevan asiantuntijan rooli alkaa järkkyyä. Kohtaamisen ahdistusta synnyttää myös ammatillinen uskomus lapsen poikkeavan kehityksen ensisijaisesta vaikutuksesta perheen tunneilmastoon ja vanhempien psyykkiseen tasapainoon. Oman ammatillisen osaamisen ei katsota riittävän “vanhempien surutyön tukemiseen”.

Jos lapsen erityisen tuen tarve on selkeästi määritelty, on lapselle laadittava päivähoidon kuntoutussuunnitelma. Laki velvoittaa yhteistyöhön vanhempien kanssa. Suomalainen ammattikäytäntö korostaa yleisemminkin vanhempien kuulemistä. Vammaisten lasten vanhempien ja ammatti-ihmisten yhteistyötä selvittänyt tutkimus on kuitenkin osoittanut, että vanhemmilla ei välttämättä ole tietoa lapselle tehdyistä suunnitelmista tai he eivät ole olleet mukana suunnitelmia laatimassa. Kuulemismenettely ei ole toteutunut. Alan kirjallisuus kutsuu tällaista ammattikäytäntöä *asiantuntijakeskeiseksi työskentelyksi*. Vanhempien asiantuntemusta ei käytetä lapsen tilanteen arvioimiseen tai suunnitelmien laadintaan. Heidän osansa on ottaa vastaan lapsesta koottu suullinen tai kirjallinen tieto. Heidän myös odotetaan ohjaavan ja kuntouttavan lastaan suunnitelmaan kir-

jattujen ohjeiden mukaisesti. Ammatti-ihmiset voivat mieltää tämänkin toimintatavan perhekeskeiseksi, jos ammatillinen tuki kohdistetaan lapsen ohella koko perheeseen. Myös vanhemmat voidaan nähdä avun tarvitsijoina, jotta he selviytyvät lapsen aiheuttamasta kriisistä ja surusta.

Vallitseva asiantuntijakeskeinen käytäntö on synnyttänyt ammatillista pohdintaa, miten vanhemmat saataisiin paremmin sitoutumaan ammatti-ihmisten ohjeisiin. Vanhempia askarruttaa kysymys lapsen ohjaamisesta kotona arkielämän pyörteissä sekä oma jaksaminen. Ammatilliset ohjeet ja perheen mahdollisuudet noudattaa niitä eivät välttämättä kohtaa, jos ohjeiden antaja ei tunne lapsen ja perheen arkea. Ammatti-ihmisiltä saattaa puuttua perusnäkemys siitä, että myös kehityksessään viivästyneen tai vammaisen lapsen kasvun perusta on arjen rutiineissa, haasteissa ja päivittäin toistuvissa vuorovaikutustilanteissa. Olennaisempaa kuin erilliset terapiat ja kuntoutusohjelmat on vaikuttaminen lapsen arkirutiineihin kotona ja päivähoidossa. Tätä ajattelutapaa kutsutaan ekokulttuuriseksi teoriaksi.

Ekokulttuurinen näkökulma (Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer 1989; Määtä 1999) lapsen kehityksen tukemiseen synnyttää uudenlaisia haasteita yhteistyöhön vanhempien kanssa. Vain vanhemmat ovat asiantuntijoita, kun arvioidaan lapsen taitojen kehittymistä kodin erilaisissa rutiineissa ja vuorovaikutustilanteissa. Vain vanhemmat osaavat kertoa, millaisessa arjessa ammatti-ihmisten ohjeet on saatava toimimaan. Jokainen perhe on tehnyt arjen ratkaisut oman perhekulttuurinsa uskomusten eli perheteemojen pohjalta. Teemoihin kiteytyy vanhempien näkemykset lapsen hyvästä hoidosta ja kasvun mahdollisuuksista, vanhempien tehtävistä ja perheen sisäisestä työnjaosta. Hyvään ammatilliseen osaamiseen tulisi kuulua perheteemojen tunnistaminen sekä kodin ja päivähoidon arjen muokkaaminen lapsen kehitystä tukeviksi rutiineiksi yhdessä vanhempien kanssa.

Vanhempien kanssa tehtävä *yhteistyö* voi ekokulttuurisen ajattelun pohjalta olla vain *perheen näkemyksistä ja tarpeista lähtevää* eli perhelähtöistä. Ammatilliseen osaamiseen liitetään vanhempien asiantuntemus lapsen taidoista, mahdollisuuksista ja tuen tarpeista sekä heidän tehtävänsä lapsen kasvattajana ja kuntouttajana. Yhteistyön malli on tasavertaiseen kumppanuuteen perustuva: ammatti-ihmiset ja vanhemmat tuovat oman asiantuntemuksensa yhteiseen keskusteluun, jonka tavoitteena on yhteinen näkemys lapsen tilanteesta ja perheen tarpeista. Kumppanuus edellyttää erilaisten näkemysten kunnioittamista ja yhteistä sitoutumista lapsen kehityksen turvaamiseksi. Työskentelymalli takaa vanhempien valtaistumisen (empowerment) suhteessa lapseen ja ammatti-ihmisiin.



Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksen Varhaisvuodet ja erityiskasvatus - eli VARHE-tutkimusprojekti on perehtynyt ekokulttuurisen teorian näkökulmasta kehityksessään viivästyneiden ja vammaisten lasten perheiden selviytymiseen ja tuen tarpeisiin. Tutkimusryhmä on myös kehittänyt uusia työvälineitä, joiden avulla varhaiskasvatuksen ammatti-ihmiset ja vanhemmat voivat opetella kumppanuuteen perustuvaa perhelähtöistä yhteistyötä. Marjo-Riitta Mattuksen kehittämä ”Perhelähtöinen arviointi - HMI” - menetelmä tarjoaa ammatti-ihmisille mahdollisuuden keskustella koko perheen tarpeista ja mahdollisuuksista perheen määrittämällä tavalla. Päivi Kovanen muokkaa ”VARSU- varhaisen arvioinnin ja suunnittelun menetelmä 0-3 -vuotiaille ja 4-6 -vuotiaille” edustaa sellaista työskentelytapaa, jossa varhaiskasvatuksen ammatti-ihmiset ja vanhemmat yhdessä arvioivat lapsen taitoja arjen eri tilanteissa ja tältä pohjalta laativat suunnitelman arkirutiinien muokkaamiseksi kotona ja päivähoidossa.

Sekä ammatti-ihmisillä että vanhemmilla on vielä matkaa kuljettavana tiellä asiantuntijakeskeisestä työskentelystä kohti perhelähtöistä yhteistyötä. Ammatti-ihmisten ammatillinen osaamisen tulisi kohdentua vanhempien tunneprosessien arvailujen sijaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen arjen sujumiseen. Vanhempien valtaistunut asema taas edellyttää vastuunottoa ja sitoutumista yhdessä sovittuihin tavoitteisiin. Vallan ja vastuun tasapainon muuttaminen edellyttää - paradoksaalista kyllä - ammatti-ihmisiltä aloitteista roolia vanhempien valtaistamiseksi perhelähtöiseen työskentelyyn. Vanhemmat tarvitsevat perehdyttämistä palvelujärjestelmien kirjoitettuihin ja kirjoittamattomiin pelisääntöihin voidakseen omaksua aktiivisen roolin ammatilaisille tutuissa arviointi- ja suunnitteluprosesseissa.

# KUNTA JA PALVELUT – OSA I

Kuntien velvollisuutena on järjestää päivähoitoa eri tarpeisiin. Kunnat ovat saaneet järjestettyä päivähoitopaikan lapsille, mutta olennaiseksi kysymykseksi viime aikoina on noussut se, millaista päivähoitoa erityistä tukea tarvitsevat lapset saavat, tai millaista tukea lapsen vanhemmat kasvatustyöhönsä saavat. Tällöin lähestymme laatua määrittäviä asioita.

Erityispäivähoito, osana palvelujärjestelmää, on kokonaisuus, joka muodostuu kaikista niistä toiminnoista ja tukitoimista, joita kunta tuottaa. Tämä järjestelmä on hyvin erilainen kunnasta riippuen. Kunnan koko vaikuttaa siihen, miten helppoa on saada erityisosaamista vaativia palveluja. Isojen kuntien kesken on vaihtelua mm. resurssien laadussa, määrässä ja tukitoimenpiteissä. Esimerkiksi lapsiryhmän koon pienennys on lähes vieras asia joissakin kunnissa ja toisissa taas se on hyväksytty toimenpide.

Päivähoidon olosuhteissa on tapahtunut sitten 1980-luvun muutoksia. Lasten määrä ryhmissä on lisääntynyt, lasten ja työntekijöiden vaihtuvuus on yhä yleisempää kesken toimintakauden ja johtajien työtehtävien määrä on lisääntynyt. Lisäksi erityisen tuen tarpeessa olevien lasten määrä on kasvanut tai vaikeudet ovat tulleet näkyvimmiksi, mitä seikkoja on kuitenkin otettu liian vähäisesti huomioon. (Pihlaja ja Junttila 2001.) Näin ollen ympäristöt ovat käyneet vaativiksi työntekijöille. Työn kuormittavuuteen on omalta osaltaan vaikuttanut sekin, että taloudellisen lamavuosien säästötoimet kohdistuivat lasten, lapsiperheiden sekä mm. sosiaalitoimen palveluihin (mm. Salmi 1995).

Kunnalliseen kehittämistyöhön on selvä tarve. Mitä ja miten - ovat kysymyksiä, joihin lukija saa toivottavasti vastauksia Kunta ja palvelut -osassa. Kehittämistarpeen arviointi kunta- ja yksikkötasolla on ensimmäinen tehtävä: nykytilanteen mahdollisimman hyvä arviointi ja kuvaus auttavat löytämään kehittämistyössä tarvittavia vahvuuksia ja eritoten kehittämiskohteita. Arvioinnin jälkeen uuden suunnitteleminen, toiminta, sen muuttaminen ja arviointi muodostavat kehän, joka jatkuu prosessina. Kehittämistyöhön tuodaan tässä julkaisussa työvälineitä mm. verkottumiseen sekä osaamisen kehittämiseen. Kehittämistyön suunnittelu ja organisointi määräävät sen, miten asiakkaat ja asiakkaiden kanssa lähellä työskentelevät pääsevät osallistumaan ja vaikuttamaan tähän muutokseen. Osallisuus ja mahdollisuus vaikuttaa ovat muutoksen ja uuteen sitoutumisen avaintekijöitä.

# Kunta erityispalveluiden järjestäjänä päivähoidossa

## Kunnat ovat erilaisia – ovatko palvelut tasavertaisia

Erika-kuntapilotin käynnisti kysymys siitä, voivatko alle kouluikäiset erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevat lapset saada tarvitsemaansa tukea tasa-arvoisesti asuinkunnasta riippumatta. Tässä artikkelissa tuodaan esiin kuntien ongelmia ja mahdollisuuksia päivähoidon erityispalveluiden järjestämisessä siten, kuin niitä on käsitelty Erikassa. Tarjoituksena on antaa eväitä erityispäivähoitoa koskevaan suunnitteluun ja hallinnolliseen päätöksentekoon.

Laissa lasten päivähoidosta todetaan, että kunnan on huolehdittava siitä, että ”päivähoitoa on saatavissa kunnan järjestämänä tai valvomana siinä laajuudessa ja sellaisin toimintamuodoin kuin kunnassa oleva tarve edellyttää” (L lasten päivähoidosta §11). Kunta voi tuottaa päivähoitopalvelut itse tai järjestää ne muulla tavoin, esimerkiksi ostopalveluna yksityiseltä palveluntuottajalta tai yksityisen hoidon tuen turvin. Erityistuen tarpeessa olevien lasten päivähoito järjestetään useimmiten kunnan oman palvelutuotannon piirissä, mikäli tuen tarve on tiedossa jo päivähoitoon hakiessa. Kunnat ratkaisevat, miten näiden lasten tarpeet otetaan huomioon. (Pihlaja ja Svärd 1996.)

Suomessa oli 31.12.2000 yhteensä 448 kuntaa, joista 343:ssa alle 10 000 asukasta. Näistä vajaa 90 on alle 2000 asukkaan kuntia. Yli 100 000 asukasta on kuudessa kunnassa. (Kuntaliitto 2001.) Mikä on pieni kunta, mikä suuri, on määrittelykysymys. Merkitystä kuntakoolle on tässä yhteydessä sikäli, että mitä pienempi kunta on, sitä monimutkaisempaa on sellaisten palveluiden järjestäminen, jotka edellyttävät erityisosaamista.

Alle kouluikäisiä erityishoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevia lapsia on lukumääräisesti eniten suurissa kunnissa. Näissä kunnissa on päivähoidossa tarjolla lapsen kehitystä ja kuntoutumista tukevia palveluita, usein kuitenkin liian vähän suhteessa tarpeeseen. Lapset joutuvat jonottamaan tarvitsemiaan erityispalveluita. Palveluiden saatavuudessa saattaa olla myös kunnan sisäisiä alueellisia eroja. Suurimmissa kunnissa on sekä integroituja

erityisryhmiä että erityislastentarhanopettajan konsultaatio- ja ohjauspalveluita päivähoitoyksikköihin. Määrät vaihtelevat kuntakohtaisesti. (Pihlaja 1998; Pihlaja ja Svärd 1996.)

Pienten kuntien ongelmana on usein se, että erityishoidon tarpeessa on eri tavoin vammaisia, kehityksessään viivästyneitä tai muun tuen tarpeessa olevia lapsia, joille ei ole kunnan päivähoidon piirissä varsinaisesti erityispalveluita. Normaalii päivähoitopalveluun voidaan tosin saada joustoa lain sallimista ryhmäkoon pienennyksistä tai avustajista. Nämä toimenpiteet aiheuttavat kunnalle kustannuksia, joita ei esimerkiksi nykyinen valtionosuusjärjestelmä ota huomioon.

Tasapainoinen onnistuminen lakisääteisten toimintojen toteuttamisessa edellyttää, että taloutta tarkastellaan suhteessa palveluiden laatuun. Perustana tarkastelussa on kunnan näkemys omasta tulevaisuudestaan. Halutaanko profiloitua kunnaksi, johon lapsiperheet ovat tervetulleita. Mikäli näin on, on kunnan varauduttava lapsiperheiden tarpeisiin ja lakisääteisten palveluiden tarjoamiseen. On pyrittävä arvioimaan, minkälainen kyseinen kunta on lapsen ja nuoren kasvuympäristönä, nyt ja tulevaisuudessa. Tämän pohjalta voidaan laatia tulevaisuusstrategioita ja asettaa konkreettisia tavoitteita. Tällöin on otettava huomioon taloudellisuus, asiakkaan hyvinvointi, palveluprosessin sujuvuus sekä henkilökunnan innovatiivisuus ja oppiminen. (Lumijärvi 2000.)

Kunnan kokonaistilanne tai poliittisten päättäjien näkemys asioiden tärkeysjärjestyksestä tai vaikuttavuudesta saattaa ratkaista, missä määrin näitä harkinnanvaraisia erityisjärjestelyjä käytetään. Päätöksenteko perustuu virkamiesvalmisteluun, jossa tulisi riittävästi koota tietoa ratkaisujen pohjaksi. Sosiaali- ja terveydenhuollon tavoite- ja toimintaohjelma vuosille 2000 - 2003 suosittelee, että kunnissa laaditaan hyvinvointipoliittinen ohjelma. Ohjelman tulisi linjata myös alle kouluikäisten lasten palveluja.

## Kuntapilotin lähtökohdat

Erika-kuntapilotin lähtökohtana oli oletus, että *resursseja tehokkaasti yhdistämällä ja hyödyntämällä* erityishoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevat lapset voivat saada tarvitsemansa päivittäisen tuen. Kun käytetään hyväksi kaikki kunnassa oleva sosiaali-, terveys- ja kasvatustalon osaaminen sekä toisaalta solmitaan entistä tiiviimpiä verkostoyhteyksiä naapurikuntien ja erityisosaamista omaavien yhteistyötahojen kanssa saadaan *kootua tarvittava tietotaito*. Tavoitteeksi asetettiin, että *yhteistyössä* tuetaan lasten erityis-

tarpeiden huomioonottamista päivähoidon suunnittelussa ja toteutuksessa niin, että lapsen tarpeet tyydytetään entistä paremmin jo olemassa olevilla palveluilla. Mikäli osoittautuu tarpeelliseksi, kehitetään ja järjestetään *uusia tarvittavia päivähoidon erityispalveluita*.

Kuntapilotissa lähestyttiin konkreettisten kokemusten kautta kuntien erilaisia toimintatapoja ja mahdollisuuksia yhdessä ja erikseen tehostaa erityishoitoa ja kasvatusta. Pilotissa tarkasteltiin kahdeksan erisuuruisen kunnan toimintaa erityistuen tarpeessa olevien lasten näkökulmasta. Kehittämistyö tapahtui kahdessa neljän kunnan muodostamassa verkostossa. Suurimmassa kunnassa on n. 78 000 asukasta, pienimmässä alle 1500. Haluttiin selvittää, miten lasten tarpeisiin vastattiin, mitkä ratkaisut koettiin toimiviksi, mitä puutteita kunnissa oli havaittu ja miten toimintaa tulisi kehittää ongelmien ratkaisemiseksi. Tarkastelun keskipisteenä oli asiakas, siis erityisen tuen tarpeessa oleva lapsi ja hänen perheensä päivähoitopalvelujen käyttäjänä.

Päivähoito on kunnan järjestämisvastuulla oleva sosiaalipalvelu, jonka asiakkaana on lapselleen päivähoitoa tarvitseva perhe. Palvelun käyttäjänä on perheen lapsi. Näin asiakkaana on erityistukea tarvitsevia lapsia ja heidän perheitään. Joissakin tapauksissa asiakassuhde syntyy nimenomaan lapsen tarpeesta käsin: päivähoitokasvatuksen arvelaan olevan hyväksi lapselle, jonka kasvussa ja kehityksessä on ilmennyt poikkeavuutta tai viivästymää. Kunnan vastuulla on, että koteja tuetaan niiden kasvatustehtävässä ja että päivähoidon kasvatustavoitteet toteutuvat myös kehityksellisesti poikkeavien lasten tai vaikeuksissa elävien perheiden kohdalla.

## Päivähoidon erityispalveluiden arviointi

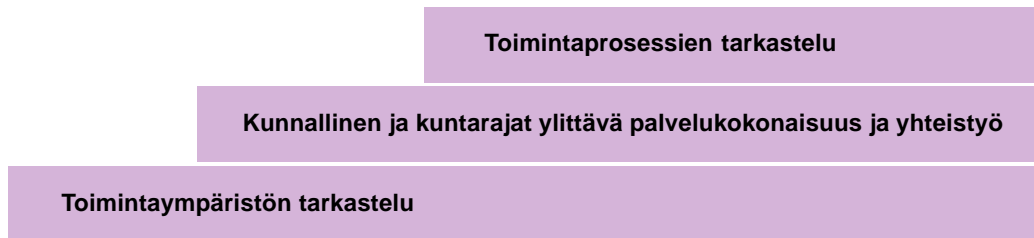
Kun kuntapilotissa lähdettiin suunnitelmallisesti kehittämään päivähoidon erityispalveluja arvioitiin aluksi lähtötilanne ja toimintaympäristö. Erityispäivähoidon tilaa selvittäessä tarkasteltiin kuntien erityishoidon ja -kasvatuksen järjestämisen valmiuksia, vahvuuksia ja puutteita. Näiden pohjalta etsittiin uusia toimintatapoja ja ratkaisumalleja kuntien omaan käyttöön. Kehittämissyhteistyön pohjaksi onkin syytä käydä läpi mm. seuraavat asiat:

1. Nykytilanteen selvittäminen. Kunta, sen asukasrakenne, päivähoidon tarve ja -palvelut kartoitetaan.
2. Erityisen tuen tarpeen määrä ja laatu. Tämän asian selvittäminen edellyttää aiheeseen perehtymistä ja erityistietämystä. Näin saadaan selville, mitä erityishoito ja -kasvatus edellyttävät, miten toimitaan suhteessa näihin vaatimuksiin.

3. Muutostarpeiden hahmottaminen.
4. Kehittämissuunnitelman laatiminen, johon kuuluvat kehittämiskohteet ja -menetelmät sekä kehittämiseen tarvittavat resurssit.
5. Toteutus
6. Arviointi

Liitteessä 2 on tarkennetut sisällöt erityispäivähoidon osalta.

Kun Erika-kuntapilotissa kehitettiin päivähoidon erityispalveluja, oli esillä kolme keskeistä kuvauksen tai arvioinnin kohdetta, jotka kuviossa 3.



Kuvio 3. Päivähoidon erityispalveluiden selvittämisen kohteet kuntapilotissa.

## Toimintaympäristön tarkastelu

Erityispäivähoidon kehittäminen edellyttää siis nykytilanteen selvittämistä ja kuvaamista. Tämän hetken ratkaisuja tarkastellaan myös historian, ainakin lähihistorian, perspektiivistä. Minkälaisia ratkaisuja kunta on tehnyt tarjotakseen päivähoitoa kunnassa esiintyvää tarvetta vastaavasti? Onko päivähoitojärjestelyissä otettu huomioon lasten ja perheiden erityistarpeet? Onko kysyntä kasvanut ja lisääntyvä tarve aiheuttanut ongelmia palveluiden järjestämisessä?

## Kunnan kokonaistilanne ja päivähoidon järjestämisvelvoite

Päivähoitoratkaisujen taustaksi on syytä tarkastella kunnan kokonaistilannetta: minkälainen on kunnan asukasrakenne, asukkaiden ikärakenne, alle kouluikäisten määrä, työllisyystilanne ja kunnan kehittämisen visio. Onko kunta muuttovoitoinen, lapsiperheiden määrä kasvussa ja ovatko peruspäivähoitopalvelut riittäviä? Kainulaisen, Rintalan ja Heikkilän (2001) mukaan väestön elintasoon ovat yhteydessä kunnan elinkeino- ja ikärakenne, työllisten määrä ja asukastiheys. Psykososiaaliset ongelmat näyttivät olevan yhteydessä pääosin samoihin tekijöihin.

Suurehkojen kuntien työllisyystilanteen parantuessa ympärillä olevat, väestörakenteel-

taan vanhenevat, perinteisesti pääelinkeinoltaan maanviljelyskunnat, saavat yhä useammin asukkaikseen lapsiperheitä. Joissakin kunnissa pienten lasten perheiden muutto paikakunnalle on lisännyt entisestään päivähoitopaikkojen tarvetta. Aktiivi-iässä olevat veronmaksajat perheineen ovat usein haluttuja kuntaan muuttajia. Toisaalta lisääntyvät verotulot on entistä useammin sijoitettava myös lapsiperheiden lakisääteisiin palveluihin, kuten päivähoitoon. Useissa kunnissa päivähoitolain subjektiivisen oikeuden toteuttaminen on vaatinut uusien yksiköiden, päiväkotiryhmien tai perhepäivähoitoyksiköiden, perustamista.

Kuntien poliittisille päättäjille ja johtaville virkamiehille päivähoitoon ja erityisesti erityispäivähoitoon liittyvät pienten lasten tarpeet saattavat olla kovin vieraita asioita. Päättäjien asenteisiin vaikuttanee saatavilla oleva tieto erityistuen merkityksestä, jolloin valmistelevien ja esittelevien virkamiesten asiantuntemus on ratkaiseva tekijä heidän perustelleessaan toimenpiteiden, kuten koulutuksen, avustajien tai asiantuntijapalveluiden tarvetta ja kustannusvaikutuksia.

### **Päivähoidon hallinnointi suuressa ja pienessä kunnassa**

Kuntien hallinnon rakenteet ovat erilaisia suurissa ja pienissä kunnissa. Pienessä kunnassa kuntalaisten edustajat, poliittiset valtuustotason päättäjät, eivät ole niin monen portaan päässä kuntalaisesta, joka käyttää päivähoitopalvelua, kuin suuressa kunnassa. Tämä luo mahdollisuuksia vuorovaikutukseen palvelun käyttäjien, toteuttajien ja kunnan resursseista päättävien välille. Suuren kunnan vahvuutena on monipuolinen asiantuntijahenkilöstö, joka voi osallistua asioiden valmisteluun ja ratkaisujen pohjaksi tarvittavaan selvitystyöhön. Suuret kunnat tavoittelevat usein kunnan osa-alueilla sellaista toimijoiden välistä vuorovaikutusta, joka pienissä kunnissa syntyy helposti luonnostaan. Pienen kunnan ongelmaksi saattaa toisaalta joskus muodostua asioiden henkilöityminen. Osapuolet tuntevat toisensa muista yhteyksistä, jolloin ammatillinen asioiden käsittely voi vaikeutua.

Päivähoidon suunnitteluun ja budjetin valmisteluun osallistuvat useissa kunnissa päiväkotien johtajat, päivähoidon ohjaajat tai perhepäivähoidon ohjaajat yhdessä budjetin valmistelusta vastaavan sosiaalisihteen tai sosiaalijohtajan kanssa.

Pienen kunnan sosiaalisihteen toimii yleensä kunnanjohtajan alaisuudessa, joten virkamieshallinnossa on vain vähän portaita kenttätöystä ylimpään johtoon. Sosiaalilautakunnan vastuulla olevissa päivähoitoasioissa sosiaalisihteen (sosiaalijohtaja) toimii esittelijänä ja päivähoidon vastuuhenkilöt saattavat olla lautakunnassa kutsuttuina joitakin päivähoidon asioita käsiteltäessä.

Suuremmissa kunnissa on sosiaalijohtajan alaisuudessa päivähoitoa varten esimerkiksi osastopäällikkö. Hän saattaa olla koulutukseltaan tai kokemukseltaan päivähoidon ja alle kouluikäisten lasten kasvatuksen asiantuntija. Kunnan hallintovirkamiehissä voi olla myös muita alan asiantuntijoita kuten kasvatustoiminnan ohjaajia tai päivähoidon tarkastajia. Keskikokoisissa ja sitä suuremmissa kunnissa on usein myös erityislastentarhanopettajia, joiden asiantuntemus on käytettävissä, paitsi varsinaisessa kenttätöyssä, myös päivähoitotoiminnan suunnittelussa ja kehittämisessä. Tällöin erityispäivähoidon tarpeet saadaan asiantuntevasti mukaan resurssien tarpeen ja käytön seurantaan ja arviointiin ja sitä kautta päätöksentekoprosesseihin. Päivähoidon kentällä työskentelevä on kaukana päätöksenteosta, mutta hänen asioitaan edustavat alan ammattilaiset kun valmistellaan lautakunnan päätettävissä olevia asioita.

Poliittinen johto	Virkamiesjohto	
<b>Pieni kunta</b>		
Kunnanvaltuusto	Kunnanjohtaja	
Kunnanhallitus	Sosiaalijohtaja tai sihteeri	
Sosiaalilautakunta	Päivähoidon johtajat/ohjaajat	
<b>Suuri kunta</b>		
Kunnanvaltuusto	Kunnanjohtaja	
Kunnanhallitus	Sosiaalijohtaja	
Sosiaalilautakunta	Osastopäällikkö	Päivähoidon kehittäjät/asiantuntijat kasv.toim. ohjaajat/keltot
	Mahdolliset aluejohtajat	
	Päiväkotien/perhepäivähoidon johtajat/ohjaajat	

Asetelma 2. Esimerkki pienen ja suuren kunnan päivähoidon hallinnon rakenteesta

Useissa kunnissa virkamiehet tekevät käytännön päätöksiä ottaen huomioon talousarvion liikkumavaran. Sosiaalitoimen sisällä on näin mahdollisuus joustavaan resurssien käyttöön. Sosiaalitoimen kentässä päivähoito ”kilpailee” resursseista vanhustenhuollon, vammaishuollon ja sosiaalityön kanssa, niin suurissa kuin pienissä kunnissa. Toisaalta erityisesti pienissä kunnissa päivähoito on myös hyötymässä joustavista mahdollisuuksista. Vammaisen lapsen tarpeet voidaan ottaa huomioon vammaispalvelulain perusteella. Kotipalvelun henkilökuntaa voidaan käyttää lapsen hoidon järjestelyissä. On siis mahdollisuus yksilöllisiin, lapsikohtaisiin ratkaisuihin, jolloin hyödynnetään päivähoitolain



rinnalla muita sosiaalihuoltolain mukaisia palveluita. Pienen kunnan vahvuus on sosiaalitoimessa hoidettavien asioiden lähes ”yhden luukun” toimivuus. Toisaalta, kun asiantuntemus luukulta loppuu, on tieto usein haettava varsin yksin ja arvioitava, mistä tietotaito tai palvelu parhaiten saadaan budjettia ylittämättä.

Suuressa kunnassa on periaatteessa samat mahdollisuudet palveluiden räätälöintiin, mutta toiminnot on usein eriytetty hallinnollisesti kauas toisistaan. Räätälöinti edellyttää usean työntekijän yhteistyötä ja yhteisen näkemyksen syntymistä. Toisaalta palvelutarjonta on monipuolisempaa, joten erityisjärjestelyihin ei ole niin usein tarvetta. Kun tarvetta ilmenee, yhteistyöhön pitäisi olla valmiudet, jotta asiakas saa nopeasti tarvitsemansa avun.

### **Erityispäivähoidon tarpeen huomioonottaminen**

Kunnan erityishoidon tarpeessa olevien lasten määrää on syytä tarkastella nykytilanteen ja tulevaisuuden kannalta. Mitä enemmän lapsiperheitä kuntaan muuttaa, sitä todennäköisempää on, että vuosittainen erityistarve asettuu 10-20%:n paikkeille (ks. Adenius-Jokivuori 2000; Pihlaja 1998). Pienissä kunnissa vuosittaiset prosentuaaliset osuudet vaihtelevat: kun alle kouluikäisten lasten määrä on esimerkiksi parisataa, erityisen tuen tarpeessa on muutama lapsi. Toisaalta on erittäin harvinaista, että jonain vuonna ei ole yhtään lasta, jolla on kehityksen viivästymä tai erityisvaikeuksia sosiaalisessa ja emotionaalisessa kehityksessä. Päivähoidon suunnitelmissa ja talousarviossa on syytä ottaa huomioon, että normaalisti osa kunkin ikäluokan lapsista on erityistukea tarvitsevia.

Lukumääräisesti pienessä kunnassa on erityistuen tarpeessa olevia lapsia vähän. Ongelmaksi muodostuu usein se, että eri vuosina on erilaisen tuen tarpeessa olevia lapsia. Usein on jokunen lapsi, jolla on kielen kehityksessä viivästymää tai poikkeavuutta. Lapsi on puheterapian tarpeessa ja parhaimmillaan myös saa sitä. Terapeutti saattaa ohjata henkilökuntaa esimerkiksi osallistumalla kuntoutussuunnitelman laadintaan päivähoitossa. Usein ryhmässä on myös lapsi tai lapsia, joilla on sosiaalisen ja emotionaalisen kehityksen poikkeavuutta. Jos perhe käy esimerkiksi kasvatus- ja perheneuvolassa, on tukea mahdollista saada tämän lapsen kasvatuksen suunnitteluun. Kehitysvammaisten erityishuollon asiakkaiden osalta konsultaatiota yleensä antaa joku erityishuoltopiirin työntekijöistä. Jos lapsi ei ole erityisasiantuntijoiden hoidossa, on kasvatuksen suunnitteluun vaikeaa saada tarvittavaa tietoa.

Yksittäisten lasten ongelmat eroavat toisistaan. Täten myös tarpeet ja keinot lapsen tuksi ovat erilaiset päivittäisessä ryhmätoiminnassa, joten henkilökunta on uuden lapsen kanssa uuden tilanteen edessä. Tästä syystä ei erityyppisten ongelmien kohtaamiseen pienessä kunnassa kehity riittävästi tietoa ja taitoja.

## Kunnallinen ja kuntarajat ylittävä palvelukokonaisuus ja yhteistyö

Kun kunnallista ja kuntarajat ylittävää yhteistyötä tarkastellaan on syytä ottaa huomioon erityiskasvatukseen liittyvien toimintojen *rakenne, saatavuus ja ohjaus*. Kun tarkastellaan rakennetta luodaan käsitys siitä palvelukokonaisuudesta, jossa lapsen kasvua ja kehitystä tukeva sekä kuntouttava toiminta tapahtuu. Saatavuutta on hyvä selvittää sen suhteen, miten lapsi saa tarvitsemansa palvelun, tutkimukset, hoidon tai tukipalvelut, ja saadaanko ne oikea-aikaisesti. Ohjauksen tarvetta ja sen järjestymistä voi arvioida suhteessa siihen, miten neuvola, päivähoito ja vanhemmat saavat tarvitsemaansa opastusta lapsen kasvun ja kehityksen edistämiseksi: tietoa lapsen tarpeista sekä tietoa hoito-, tutkimus- ja kuntoutusmahdollisuuksista. On myös selvítettävä, miten on järjestetty tarvittava ohjaus päivähoitoon erityiskasvatuksen tueksi. Rakenteen, saatavuuden ja ohjauksen teemat olivat läsnä kuntapilotissa kaikkien ongelmien tarkastelussa sekä kehittämistyön suunnittelussa.

Monet lapset tarvitsevat klinisiä terapiapalveluita, kuten puheterapiaa, fysioterapiaa, toimintaterapiaa tai psykoterapiaa, joiden järjestämisestä ovat vastuussa useat eri kuntoutusyksiköt. Tutkimusten jälkeen ratkaistaan, saako lapsi terapiaa terveyskeskuksesta, kasvatusta ja perheneuvolasta, kehitysvammaisten erityishuoltoapiirista tai yksityiseltä palveluntuottajalta esimerkiksi Kelan kustannuksella. Kunta voi myös järjestää muita terapiapalveluita harkinnanvaraisesti vammaispalvelulain nojalla, kuten ratsastus- ja musiikkiterapiaa, jos niitä on saatavissa. Yhteistyöverkostossa tulee pohtia minkälainen palvelukokonaisuus lapselle ja perheelle muodostuu ja miten palveluohjaus perheiden näkökulmasta toimii parhaiten. Samoin on syytä arvioida onko palveluita riittävästi, ovatko ne oikea-aikaisia, puuttuko jotain, onko päällekkäisyyttä tai onko kokonaisuus lapselle liian kuormittava.

Alle kouluikäisen lapsen ongelman selvittely saattaa edetä eräitä ilmeisiä vammaisuuksia lukuun ottamatta niin hitaasti, että lapsi ei ennen kouluikää saa muita palveluita kuin päivähoiton päivittäisen hoidon ja varhaiskasvatuksen. Tällaisia tilanteita on erityisesti pitkien etäisyyksien maalaiskunnissa. Käy myös niin, että vaikka erityistarve havaitaan, terapia ei käynnisty puutteellisen tarjonnan takia. Esteenä saattavat olla myös pitkät terapiamatkat. Toisinaan keskeiseksi nousee kysymys siitä, miten sisällyttää riittäviä tukitoimia lapsen arkeen päivähoitossa, mistä saa tietoa, taitoa ja resursseja. Jos taas matkat päivähoitoon ovat pitkät tai perhe ei muista syistä halua, että lapsi on päivähoitossa, jää päivittäinen lapsen kehityksen tukeminen perheen tehtäväksi.

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen palvelukokonaisuuden rakenteen, saatavuuden ja ohjauksen parantamiseen tarvitaan monia eri ammattilaisia verkostoyhteis-

työhön. Jotta löydetään uusia mahdollisuuksia, tulee kunkin verkostokumppanin kuvata osaamistaan, jonka jälkeen voidaan suunnitella kunkin vahvuuksien yhteistä hyödyntämistä. Kun kaikkien osapuolien vahvuudet on tehty verkostossa näkyväksi, on edessä puutteiden kartoittaminen. Tämän jälkeen on suunniteltava miten kattaa verkoston osaamisessa olevat puutteet. Seuraa ratkaisumallien ideointi, kehittäminen ja kokeilu, minkä jälkeen voidaan tehdä johtopäätöksiä ja laatia ehdotuksia pysyvien toimintamuotojen aikaansaamiseksi.

Erika-kuntapilotissa verkostot muodostettiin siten, että tarkasteltiin yhden kunnan näkökulmasta mahdollisia verkostokumppaneita, jotka kutsuttiin mukaan. Jokaisesta kunnasta pyrittiin saamaan kaikki alle kouluikäisten lasten parissa työtä tekevät kehittämään yhteistoimintaa verkostossa. Pienten kuntien vähäisten henkilöstövoimavarojen vuoksi on erityisen tärkeää, että verkostoituminen ei muodostu taakaksi vaan palvelee luonnollisella tavalla kunnan toimintaa.

Projektin aikana löydettiin verkostokunnista asiantuntijoita, joiden tietotaito saatiin entistä laajempaan käyttöön ja niidenkin kuntien hyödyksi, joilla ei omasta takaa vastavaa osaamista ollut. Toisaalta oli todettava, että kaikkea erityis päivähoiton tarjontaan ja kehittämiseen tarvittavaa osaamista ei verkostosta löytynyt tai jos löytyi, sitä ei riittänyt muille jaettavaksi. Tämän vuoksi selvitettiin myös halukkuutta ja mahdollisuuksia hankkia kuntien yhteiskäyttöön resursseja, jotka paikkaavat verkoston puuttuvaa osaamista.

## **Toimintaprosessien tarkastelu**

Kehittämistyö edellyttää, että kunnassa ollaan perillä vallalla olevasta toimintatavasta ja selvitetään minkälaisen toimenpiteiden kautta lapsen kehityksen ja kasvatuksen tukemiseen pyritään, toisaalta päivähoitossa, toisaalta muiden yhteistyökumppaneiden toiminnoissa. Toimintaprosessin kuvaaminen voi tapahtua ensin kunkin toimijan perustetävän näkökulmasta (päivähoiton prosessit, terveydenhuollon prosessit). Sen jälkeen tarkastellaan yhteistyössä palveluprosesseja, joiden toteuttamiseen tarvitaan useita toimijoita, esimerkiksi päivähoitossa olevan vammaisen lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen on tällaista toimintaa.

### **Toimintaprosessi palvelurakenteen näkökulmasta**

Kun halutaan kuvata esimerkiksi päivähoiton palvelurakenteen prosessia, voidaan kuvauksen apuna etsiä vastauksia alla oleviin kysymyksiin. Kysymykset läpikäymällä tehdään näkyväksi palveluprosessi, joka on hyvä kuvata lopuksi myös visuaalisesti kaavioin tai kuvin.

Mitä päivähoidon palveluprosessi tuottaa?

Tuottaako se sosiaalipalvelua perheille, hoito- ja kasvatuspalveluita, erityishoito ja kasvatuspalveluita?

Ketkä ovat päivähoitoprosessin asiakkaita?

Ovatko asiakkaita sekä perheet että lapset; minkälaiset perheet ja lapset?

Mihin päivähoidon työprosessi perustuu?

Lain vaatimuksiin sekä asiakkaan, perheen ja lapsen tarpeisiin?

Miksi kukin työvaihe ja tehtävä tehdään; työvaiheittainen tarkastelu

Onko taustalla säädös, rakenne (esim. ryhmäkoko) tai totuttu tapa?

Mitkä ovat oman työn rajat?

Ovatko tiedot ja taidot suhteessa siihen, mitä työprosessi edellyttää?

Mitä lisäarvoa saadaan?

Mitä hyötyä on asiakkaille prosessista, työvaiheesta ja tehtävästä?

Ovatko prosessin kaikki vaiheet tarpeellisia ja/tai riittäviä päivähoidossa?

Seuraavat lisäkysymykset voivat auttaa vastausten löytymisessä

- Mitä tehdään - tehtävät, vaiheet ?
- Missä tehdään - työyksikkö, paikka?
- Kuka tekee?
- Milloin tehdään?
- Miten tehdään - työmenetelmä?
- Mitkä ovat ongelmat?
- Mitkä ovat kehittämistarpeet?
- Mitä osaamista toiminta edellyttää ?
- Mitkä ovat osaamisen puutteet?
- Ovatko kaikkien ideat käytössä - asiakkaat, työntekijät, sidosryhmät?
- Miten muut tekevät - organisaatiokäynnit, kollegatapaamiset?

(Sorri-Teir 1993; Pallas ja Sorri-Teir 1996.)

Prosesseja ja toimenpiteitä arvioitiin Erikassa myös taloudellisuuden ja vaikuttavuuden näkökulmasta. Jos esimerkiksi ryhmäkoko pienennetään siten, että yksi päivähoitopaikka jätetään täyttämättä, se merkitsee, että lapsen hoitaminen tulee kaksi kerta niin kalliiksi kuin se tulisi muuten. Järjestely maksaa kuitenkin noin kolmasosan verrattuna siihen, että lapsiryhmään otetaan avustaja. Kummassakin tapauksessa tulee kuitenkin tarkastella toimenpiteitä suhteessa siihen, miten ne hyödyttävät lasta. Tavoitteena on, että annetuilla lisäresursseilla pystytään suunnittelemaan ja toteuttamaan toimenpiteitä lapsen yksilöllisten tarpeiden mukaisesti siten, että hän on tasavertainen lapsiryhmän jäsen. Taloudellisesti sijoitus on pieni ja vaikuttavuudeltaan suuri, mikäli tavoitteeseen päästään. Jos lisäresursseja ei osata käyttää lapsen kehityksen tueksi, ei kyseessä ole

lapsen kasvua ja kehitystä edistävä toimenpide, ja käytettyjen voimavarojen vaikuttavuus jää vähäiseksi.

## **Toimintaprosessi lapsen ja perheen näkökulmasta**

Erityispäivähoitoa voidaan kuvata prosessina eli toimintojen ketjuna lapsen ja perheen näkökulmasta alkaen siitä, kun lapsen erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve havaitaan edeten vaiheeseen, jossa lapsen tarvitsemat tukitoimenpiteet on suunniteltu ja niitä toteutetaan lapsen arjessa. Oleellista on kuvaamisen avulla koettua löytää kunkin henkilön työtehtävän rooli prosessissa ja keskittyä oman perustehtävän kehittämismahdollisuuksiin yhdessä verkostokumppaneiden kanssa.

Prosessi lähtee liikkeelle eri tavoin. Lapsen ongelma havaitaan kotona, neuvolassa, päivähoitossa, tai sosiaalityöntekijä havaitsee lapsen kehityksen riskitekijöitä. Lapsen tutkimuksiin ohjautuminen tapahtuu monia eri reittejä. Ne voivat johtaa useaan tutkimuspisteeseen ongelmasta riippuen. Seuraavassa kuvataan kolme erilaista lähtökohtaa sekä toimenpiteiden eteneminen kussakin tapauksessa.

### ***Esimerkki 1: Neuvola tai päivähoito havaitsee ongelman***

Lapsen kehityksessä on neuvolassa huomattu jotain poikkeavaa, ja lapselle suositellaan päivähoitoa, jotta lapsi saa ikätasolleen sopivaa toimintaa ja asiantuntijat voivat samalla seurata lapsen kehitystä. Vaihtoehtoisesti lapsen ongelma havaitaan päivähoitossa ja neuvolaa pyydetään tekemään arvionsa. Mahdollisesti käsitys kehityksen poikkeavuudesta vahvistuu, jolloin lasta suositellaan tarkempiin tutkimuksiin.

Tämän jälkeen voi mennä kauankin, ennen kuin lapsen vanhemmat ovat halukkaita tutkimuksiin, koska he ehkä toivovat, että vaikeudet menevät iän myötä ohi. Toisaalta vanhemmat saattavat lähteä hakemaan apua hyvinkin aktiivisesti. Silloin saattaa ongelmaksi nousta tutkimuksiin pääsy. Puheterapeuteille voi olla pitkät jonot, kasvatusta ja perheneuvolaan on vaikea saada nopeasti aikaa, terveyskeskuspsykologipalvelut ovat riittämättömiä. Lastenneuvola ja päivähoito yrittävät kannustaa vanhempia vaikeassa tilanteessa. Kun lopulta tutkimuksiin päästään, saattaa olla, että arvio lapsen kehitysviiveestä tai ongelmasta on hyvinkin jäsentymätön, mikä on tavallista pienten lasten kohdalla. Vanhemmat ja päivähoito toivovat selvyyttä siihen, miksi lapsi on erilainen ja miten erilaisuus tulee ottaa huomioon. Häiriöiden syiden selvittäminen edellyttää kuitenkin usein pitkäaikaista seurantaa. Lapsen ja perheen kannalta on hyvä, että suhde lasta tutkiviin ihmisiin on luotu, jolloin yhteydenotto jatkossa on helpompaa. Perhe saattaa kuitenkin myös kokea, että käynnistä ei ole mitään hyötyä ja kynnys on entistä korkeampi. Tilanne on kuitenkin päivähoiton kannalta sikäli parempi, että lapsesta saadaan lausunto, jolla voidaan perustella lapsen erityisen tuen ja resurssien tarvetta kuten esimerkiksi sitä, että lapsiryhmää pienennetään.

### ***Esimerkki 2: Lapsi on tutkittu ja ongelma on tiedossa lapsen tullessa päivähoitoon***

Tässä vaihtoehdossa lapsen erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve tiedetään jo päivähoitoon tullessa. Jos lapsi on kehitysvammainen ja hänet on tutkittu, hänen vammastaan on runsaasti tietoa, hänen yksilöllisiä ominaisuuksiaan on selvitetty ja hän käy kontrolleissa erityishuoltopiiriin kuntayhtymän kehitysvammaneurolassa. Vaikeuksia saattaa olla terapiapalveluiden järjestymisessä. Mikäli niitä on saatavilla, voi perheellä olla vaikeuksia järjestää kulkemista suhteellisen pitkän matkan päähän toiseen kuntaan terapiaan. Koska lapsen erityistuen tarve on ilmeinen, kunta yleensä järjestää avustajan päivähoitoon.

Vanhemmat saavat tietoa lapsen kehityksen tukemiseksi ja voivat välittää sitä päivähoitoon. Vanhempien

luvalla toimii myös yhteys kehitysvammaneuvolan asiantuntijoihin, kuten psykologiin. Lapselle on laadittu kuntoutussuunnitelma kehitysvammahuollossa, siinä on mainittu päiväkotiin sijoittaminen yhtenä kuntoutusta tukevana toimenpiteenä. Tämän pohjalta on hyvä laatia päivähoitoympäristöön suunnitelmaa lapsen kehityksen tukemiseksi, miten hän voi olla aktiivisesti ryhmän jäsen ja sen ohella saada itsenäiseen kehitykseen yksilöllistä huomiota.

### ***Esimerkki 3: Vaikea perhetilanne on uhkana lapsen tasapainoiselle kehitykselle***

Kolmas tyypillinen toimenpideketju liittyy perhetilanteeseen, jossa lapsi elää haavoittavissa olosuhteissa. Tällöin päivähoitopaikka toimii myös lastensuojelun tukitoimena. Lapsi ei ehkä vielä oireile kovinkaan paljon. Toisaalta hänen tilanteensa seuraaminen vaatii jatkuvaa havainnointia, koska lapsi heijastelee usein perheen pahoinvointia ja hyvinvointi saattaa perheen tilanteen mukaan vaihdella. Sosiaalityö vastaa näiden lasten perhetyöstä.

Palveluketjuja tarkasteltaessa havaitaan, että erityistukea tarvitsevan lapsen kasvun ja kehityksen turvaaminen on kokonaisvaltainen tapahtuma, jossa voidaan erottaa useita yhtäaikaisia prosesseja. Päivähoidossa lapsi nähdään ensisijaisesti lapsena, jonka kasvu, kehitys ja oppiminen on toiminnan tavoitteena, jota kuntouttavat toimenpiteet tukevat. Esimerkiksi lastensuojelussa taas päivähoito nähdään lastensuojelutoimenpiteiden tuki-prosessina. Toimintaprosesseissa olennaista on, että eri osat muodostavat lapsen ja perheen kannalta kokonaisuuden. Tämä onnistuu, kun sovitaan yhteistyöstä ja työnjaosta sekä siitä, mikä on eri osapuolten vastuu ja toimijoiden rooli eri vaiheissa. Asiakkaan tehtävänä ei tule olla palveluiden muodostaman palapelin kokoaminen. Prosessissa mukana olevien tulee kytkeä toimintansa lasta ja perhettä palvelevaksi kokonaisuudeksi, jossa asiakkaan tarpeet ja toiveet otetaan mahdollisimman hyvin huomioon.

### **Toimintaprosessien heikkoudet ja vahvuudet**

Toimintaprosessien tarkastelu kuntapilotissa toi esiin heikkouksia ja vahvuuksia. Ongelmallisia kohtia havaittiin asiakaspalvelussa, lapsen kasvatuksessa ja kuntoutuksessa sekä päätöksenteossa. Esiin nousivat myös henkilöstöön liittyvät haasteet ja tilakysymykset. Seuraavassa kuvataan tarkemmin prosessitarkastelun esiin nostamia heikkouksia, ja sen jälkeen vahvuuksia. *Asiakaspalveluun* liittyi useita vaikeuksia. Lapsessa havaitun ongelman puheeksi ottamista vanhempien kanssa arasteltiin. Päivähoidon työntekijät kokivat lausuntojen antaman tuen vähäiseksi lapsen kasvatuksen suunnittelussa. Lausunnoissa on usein suoria toimenpide-ehdotuksia resursoinnista, esimerkiksi: ”lapsi tarvitsee avustajan”, vaikka lausunnon antaja ei tiedä minkälainen henkilöstörakenne ryhmässä on. Lausunnossa tulisi kuvata minkälaista toimintaa ja tukea lapsi tarvitsee, minkä pohjalta voitaisiin tarkastella ryhmän rakennetta ja arvioida tarvittavan henkilökunnan määrää. On tärkeää, että päiväkodin henkilökunta tietää myös lapsen terapian tarpeesta, vaikka lapsi ei kävisikään terapiassa. Terapioista on usein puutetta, esimerkiksi puheterapiajonoit ovat pitkät. Vanhempien voi olla vaikea kuljettaa lasta tutkimuksiin tai terapiaan, koska ne ovat hankalan matkan päässä. Lisäksi kunnan tiimissä ei ole

erityislastentarhanopettajaa tukemassa tiedollaan päivähoidon henkilökunnan työtä ja vanhempien prosessia. *Kasvatuksen ja kuntoutuksen ongelmat* liittyivät lapsen vaikeuksien ja tarpeiden tunnistamiseen, kehityksen havainnointiin, kuntoutussuunnitelman tekoon ja sen seurantaan. Lisäksi lapsen sopeutuminen ryhmään saatettiin kokea vaikeaksi.

Erityistoimenpiteet päivähoidossa edellyttävät usein erilaisia päätöksiä. *Päätöksenteko oli ongelmallista* eräissä kunnissa. Tilannetta hankaloitti mikäli kunnassa ei ollut erityispäivähoitoasioita pohtivaa työryhmää, joka arvioisi erityispanostuksen. Myös päättäjien epäilyt erityisjärjestelyjen tarpeellisuudesta saattoivat ehkäistä prosessin etenemistä. *Tiloista* oli paikoin puutetta tai ne koettiin hankaliksi. Tilat eivät esimerkiksi tarjonneet mahdollisuuksia pienissä ryhmissä työskentelyyn. Heikkouksia havaittiin myös *henkilöstöön liittyen*. Henkilökuntaa oli liian vähän tai koulutus puutteellista ja erityiskasvatuksen osaaminen vähäistä. Henkilökunta oli ”kovilla”, koska vaatimukset ovat lisääntyneet. Avustajajärjestelmässä vaikeutena oli se, että ei saatu pysyviä, koulutettuja avustajia. Toisaalta ilmeni myös, että ryhmiin on joskus tullut jopa liikaa avustajia, sillä lapsen lausunnossa on ollut suositus avustajasta. Tällöin aikuisten liiallinen määrä muodostui ongelmaksi. Vanhemmat kokevat usein, että avustaja on oikeus tai lapselle välttämätön, kun tarve on kirjattu lausuntoon, vaikka suosituksen antajalla ei ole tietoa päivähoidon muista resursseista.

Erityiskasvatukseen järjestämiseen liittyvien prosessien tarkastelussa nousi esiin useita vahvuuksia. Tukipilariksi koettiin kunnassa *työryhmänä toimiva lapsiperhetyö*. Tällöin yhteistyö sosiaalityön, päivähoidon ja lastenneuvolan terveydenhoitajan ja lääkärin kanssa toimi säännönmukaisesti. Käytettävissä oli myös parhaimmillaan *terveyskeskuspsykologin konsultaatio*. Tämän lisäksi etenkin pienissä kunnissa *saumaton verkosto* terveydenhuollon, sosiaalityön ja päivähoidon kesken sai kiitosta. *Erityisopettajan antama tuki ja konsultaatio* koettiin todella merkittäväksi. Joissain pienissä kunnissa oli koulun erityisopettajan tuki myös varhaiskasvatuksen käytössä, ja isoimmissa kunnissa oli omia erityislastentarhanopettajia.

## **Kehittämistyö: suunnittelua ja pohdintaa**

Edellä on esitelty kuntapilotissa läpi käydyt arvioinnin kohteet: toimintaympäristö, kunnalliset ja kuntarajat ylittävä palvelukokonaisuus ja yhteistyö sekä erityispäivähoidon toimintaprosessit; heikkoudet ja vahvuudet. Nykytilan selvittämisen jälkeen arvioitiin työntekijöiden osaaminen, jonka jälkeen paneuduttiin esiin tullessiin ongelmakohtiin.

## Osaamisen arviointi suhteessa erityispalvelujen tuottamiseen

Verkostossa toimivien ammattilaisten osaamisen arviointi muodosti pilotissa oman kokonaisuutensa. Osaamista arvioitiin erityishoidon ja kasvatuksen järjestämisen suhteen. Kehittämisen tarvetta ilmeni erityisesti seuraavilla osa-alueilla:

- Kasvatuksen ja kuntoutuksen suunnittelu, toteutus ja seuranta
- Tieto erityispalveluista, joita lapsiperheille voidaan järjestää ja kyky ohjata näihin palveluihin.
- Erityistuen tarve lapsen kasvussa ja kehityksessä.
- Lapsen kasvun ja kehityksen arviointi.

Kehittämistyö jatkui kuntapiloteissa keskittymällä seuraaviin ongelmakohtiin: erityisosaamisen lisääminen, tavallisen päivähoiton laatu, tukitoimien vaikuttavuus ja verkostoyhteistyö.

### 1. Miten saada erityislastentarhanopettajan osaamista verkostoon?

Pohdittiin olisiko mahdollista ostaa suurempien kuntien palveluita, koska näissä on kiertävän erityislastentarhanopettajan (kelto) virkoja. Samoin selvitettiin voiko erityisryhmässä oleva erityislastentarhanopettajan (elto) konsultoida kunnan muuta päivähoitohenkilöstöä. Yhteenvetona voitiin todeta, että päivähoiton erityishenkilöstön työmäärää ei voinut lisätä, eikä palveluita nykyresurssein ollut siis ostettavissa.

Mikään pienistä kunnista ei halunnut ottaa sitä riskiä, että *perustaisi yhteisen erityislastentarhanopettajan viran* verkoston kuntien yhteiseen käyttöön, koska sekä oman kunnan että naapurikuntien tarpeet erityispäivähoidon osalta vaihtelevat. Myös käsitys päivähoiton erityispalveluiden lakisääteisyydestä on siinä määrin tulkinnallinen, että muutokset kunnan hallinnossa saattavat vaikuttaa ostohalukkuuteen, mikäli ostosopimuksia tehdään esimerkiksi vuosittain. Kokemus on myös osoittanut, että on ollut vaikea saada päteviä hakijoita erityislastentarhanopettajan virkoihin.

Ajatus, että iso kunta *perustaisi ylimääräisen kelton viran* ei edennyt, koska perustava kunta ei olisi tästä hyötynyt. Mikäli suurempi kunta tarvitsisi lisää alan työvoimaa, mutta ei kokopäiväisen työntekijän koko työpanosta, voisivat kaikki osapuolet hyötyä siitä, että palveluita ostetaan ja myydään lähikuntien kesken. Tällöin voi syntyä ongelma sitoutumisen asteesta: tuleeko pienten kuntien etukäteen sitoutua osallistumaan työntekijän kustannuksiin. Tämä on ongelmallista pienille kunnille, jotka toki hankkivat suuren osan palveluistaan (kuten erityisluokka-, yläaste-, kasvatusta - ja perheneuvola -, terveydenhuolto- ja lastensuojelun laitospalvelut) erilaisiin kiinteisiin sopimuksiin ja kuntayh-



tymien jäsenyyksiin perustuen. Osin kustannukset maksetaan suoritekohtaisesti, mitä pidettiin parhaana vaihtoehtona ulkopuolisten palveluiden hankkimisessa. Vaihtoehtoisesti pienessäkin kunnassa voidaan lastentarhanopettajan virka muuttaa melko vaivatta erityislastentarhanopettajan viraksi ja samalla muuttaa tavallinen ryhmä integroiduksi erityisryhmäksi. Muutamassa kunnassa on tehty *yhteistyötä koulutoimen erityisopettajan kanssa*. Erityisopettajan konsultaatioon on oltu tyytyväisiä silloin, kun sitä on saatu, eli päivähoidon tarpeet on otettu opettajan työn mitoituksessa huomioon. Toimiva yhteistyö on myös edellyttänyt, että erityisopettaja on ollut kiinnostunut perehtymään pienten lasten pedagogiikkaan.

## 2. Tavallisen päivähoidon laatu erityishoidon perusta

Erityispäivähoidon järjestämisen kysymysten rinnalla pilottiverkostoissa keskusteltiin myös päivähoidon laadun varmistamisesta. Hyvä perustason päivähoito muodostaa pohjan hyvälle erityishoidolle ja kasvatukselle. Tällainen perustaso sisältää

- henkilökunnan riittävän pedagogisen peruskoulutuksen, tietoa lapsen normaalista kehityksestä ja sen tukemisen keinoista sekä vanhemmuutta tukevat vuorovaikutustaidot
- lasten ikätason ja tarpeiden mukaiset lapsiryhmät
- monimuotoiseen ryhmätoimintaan soveltuvat tilat
- toiminnan yleisen suunnittelun ja kehittämisen, jotka vaikuttavat kaikkeen toimintaan päivähoidossa.

## 3. Tukitoimien vaikuttavuus ja kustannukset

Tukitoimista aiheutuvia kustannuksia vertailtiin ja niiden merkitystä arvioitiin lapsen kehitykseen. *Avustajan sijoittaminen lapsiryhmään* on toimiva, ja taloudellinen ratkaisu, mikäli henkilöllä on koulutusta ja työsuhte on pitkäkestoinen. Sen sijaan lyhytaikaiset, ammattitaidottomat, esimerkiksi työllisyysmäärärahoihin palkatut avustajat eivät useinkaan vaikuta positiivisesti lapsen kehitykseen. Mikäli ryhmässä on usealla lapsella oma avustaja, tuo aikuisten suuri määrä rauhattomuutta ja linjattomuutta lapsiryhmän toimintaan. Mikäli ”kahden paikalla” on useampia lapsia, ryhmästä voidaan tehdä pienryhmä, johon resursoidaan, esim. erityislastentarhanopettajan tai erityislastentarhanopettajan konsultaatio. Toiminnan laatu paranee ja kustannukset ovat siihen nähden pienet.

Resursointeja tulee tarkastella kokonaisvaltaisesti, ei pelkästään lapsikohtaisesti. Jokaisen lisäresurssin, joka kohdennetaan lapsiryhmään erityishoidon ja kasvatuksen takaamiseksi, tulee tuottaa lapsen kasvua ja kehitystä hyödyntäviä toimintavaihtoehtoja. Muutoin voi resursointi olla turhaa, tarpeeseen nähden väärää tai riittämätöntä.

Päivähoidon kustannukset herättävät monia kysymyksiä kunnallisessa päätöksenteossa. Tämän vuoksi tulisi voida luoda menetelmä, jonka avulla kunnat voivat yhtenäisin perustein arvioida päivähoitokustannuksia. Eroja on tällä hetkellä ainakin siinä, miten kunnan ja sosiaalitoimen muun toiminnan kanssa yhteiset kustannukset jyvitetään ja lisätään päivähoitopaikkakustannuksiin (johtaminen, palkanlasku, kiinteistökulut jne.).

#### **4. Verkostoyhteistyö kehittämisen tukena - seutukunnallisuus tukiverkoksi**

Kaikki projektiin osallistuneet kunnat kehittävät päivähoidon laatua, nyt entistä enemmän yhteistyössä verkostokumppaneiden kanssa. Peruspäivähoidon laatu heijastuu erityistuen tarpeessa olevan lapsen päivittäiseen elämään. Erityispäivähoitoa tulee kehittää rinnan koko päivähoidon kehittämistoiminnan kanssa. Erityispäivähoidon toimenpitein ei kuitenkaan voida korjata peruspäivähoidon puutteita.

Seutukunnallinen pohja palvelutarjonnassa tulisi ottaa kehittämiskohteeksi erityispalveluiden, kuten erityispäivähoidon järjestämisessä, sillä seutukunta on riittävän suuri kokonaisuus, jossa kuntien muodostama verkosto toimii hyvin.

### **Kehittämistyö: kokeiluina käynnistetyt toiminnot**

Kehitettäviä alueita ja avoimia kysymyksiä ilmeni kuntapilotissa enemmän kuin mihin Erikan aikana pystyttiin paneutumaan. Näin ollen valittiin muutama teema molemmilla pilottialueilla kehittämiskohteiksi. Suurimmaksi muutoksen välineeksi ja tarpeeksi nousi koulutus.

*Koulutusta* järjestettiin kuntien välisenä yhteistoimintana. Sitä järjestettiin eri ammattikunnille erillisenä (perhepäivähoitajat, avustajat) ja yhteisenä koko verkostolle. Toisella pilottialueella perhepäivähoitajille tehtiin kysely siitä, mihin erityistuen tarpeessa olevien lasten kasvatukseen liittyviin kysymyksiin he halusivat koulutusta. Koulutusta toivottiin erityisesti kielen kehityksestä ja tunne-elämän häiriöistä. Tämän perusteella järjestettiin kaksi koulutustilaisuutta, joissa koulutusta antoi yhden kunnan koulun erityisopettaja, jonka tehtäviin omassa kunnassa kuuluu myös päivähoidon konsultointi. Erityishoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten avustajille suunniteltiin työnohjaustyyppistä koulutusta. Useilla tämän pilotin kuntien avustajilla oli peruskoulutusta tehtävään. Avustajien lisäkoulutus koettiin tarpeelliseksi myös toisella alueella, mutta tässä yhteydessä painotettiin sitä, että tulisi saada pitkäkestoisia työsuhteita esim. työllistettyjen tilalle ja mielellään perustaidot omaavia henkilöitä.

Ison kunnan ja ympäröivien pienten kuntien välille rakennettiin toisella pilottialueella *koulutusverkosto*, yhteistyössä päivähoidon sidosryhmien kanssa. Tavoitteena oli hyödyntää verkoston omien osajien tietämystä ja yhdessä kustantaa ulkopuolista osaamista. Kuntiin nimettiin koulutusyhteistyöhenkilöt, jotka jatkuvasti informoivat toisiaan koulutusmahdollisuuksista ja ideoista, välittävät tietoa hyviksi koetuista koulutuksista tai asiantuntijoista. Koulutusverkostoa koordinoi ison kunnan kasvatustoimenohjaaja. Alueen verkoston jäseniä voidaan kutsua mukaan, kun joku kunta järjestää koulutusta tai koulutusta järjestetään yhdessä. Koulutusyhteistyö on tarjonnut mahdollisuuksia pienille kunnille osallistua kohtuuhintaan koulutuksiin ilman, että se olisi aiheuttanut isoimmalle kunnalle ylimääräisiä kustannuksia. Koulutusyhteistyöverkoston toiminta yritetään pitää niin kevyenä, että siitä ei aiheudu taakkaa kenenkään perustyölle. Toiminnasta saatiin jo projektin aikana myönteisiä kokemuksia.

Erika-hankkeen yhdessä pienessä kunnassa kokeiltiin yhden päiväkodin *tavallisen lapsiryhmän muuttamista erityisryhmäksi*. Kokeilun ajaksi määriteltiin kaksi vuotta. Ryhmään perustettiin erityislastentarhanopettajan virka. Siihen ei ollut pätevää hakijaa. Virkaa hoitamaan valittiin perustason kasvatuksen ammattilainen. Erika-hankkeen avulla löydettiin seutukunnasta erityislastentarhanopettaja, jolta ostettiin yksityisesti konsultaatiota asiantuntijapalveluna. Henkilökunnan mukaan konsultaatio antoi toiminnalle sen sisällön, jota lapset tarvitsivat ja jonka henkilökunta koki toimivaksi. Kokemukset ryhmän muodostamisesta ja toiminnasta olivat positiivisia. Pienennetty ryhmä koettiin hyväksi, se oli sosiaalisiteerin ja päiväkodin henkilökunnan mielestä ehdottomasti parempi vaihtoehto kuin vain avustajien palkkaaminen kaikille lapsille normaaliryhmiin. Suuressa ryhmässä erityistuen tarpeessa olevat lapset avustajineen oli aiemmin koettu levottomuutta aiheuttavaksi ratkaisuksi, eivätkä lapset olleet rauhoittuneet suuressa ryhmässä avustajienkaan tuella. Ongelmana oli edelleen erityiskasvatuksen osaamisen puute, koska ryhmän työntekijöissä ei ollut erityishoidon ja kasvatuksen ammattilaista.

Päivähoidon työntekijät halusivat järjestää *kollegatapaamisia* oman työn kehittämiseksi. Pienessä kunnassa toimivilla on vain vähän mahdollisuuksia saada virikkeitä ja ideoita oman alan ammattilaisilta. Tätä haluttiin kasvatustyöhön yleensä ja toisaalta nimenomaan erityisongelmien ratkomiseen. Ryhmiä on muodostettu päiväkodin johtajista, perhepäivähoidon ohjaajista, lastentarhaopettajista ja toisaalta on sekaryhmiä, joissa on edustettuna sekä perhepäivähoito- että päiväkotitoiminta.

Seuraava kokeilutoiminta koski pienten kuntien päiväkotien johtajia, sillä he kokivat työnsä yksinäiseksi. Tästä syystä kolmen kunnan *päivähoidon johdon yhteistyötä* käynnistettiin työnohjausryhmässä. Päiväkodin johtajilla oli runsaasti paineita, jotka liittyivät johtamiseen, asiakastyöhön, kasvattajana toimimiseen omassa lapsiryhmässä ja kun-

nan päivähoidon asiantuntijana toimimiseen. Johtajat olivat aika yksin ja kollegatukea, kokouksia tms. ei juuri ollut. Työnohjausryhmässä selvitettiin aluksi yleistä erityispäivähoidon ja johtajien tilannetta. Todettiin, että pienistä kunnista puuttuvat kasvatustoitinnan ohjaajat, keltot, erityisopettajat tai muut työntekijät, jotka voisivat tukea päiväkodin johtajia työssään. Toisaalta kunnissa oli myönteinen asenne johtajan työn tukemiseen, keinoja ei vain vielä ollut riittävästi. Päivähoidon johdon kokoontumiset liittyivät lähinnä informaation jakamiseen. Ammatillisesti kehittävää ja tukevaa sekä vuorovai- kutusta mahdollistavaa rakennetta ei ollut kuntien sisällä saati kuntien välisessä kanssa- käymisessä. Työnohjausryhmässä pyrittiin erittelemään sitä, miten paineita voitaisiin helpottaa työnohjauksen, koulutuksen ja kollegatapaamisten avulla ja missä määrin oli- si pyrittävä muuttamaan kunnan päiväkodinjohtajan toimenkuvaa. Työnohjausryhmässä kartoitettiin oman työajan tarkoituksenmukaisuutta ja työn delegointimahdollisuuksia. Työnohjauskertoja oli vain neljä Erika hankkeeseen liittyen. Ohjaus toimi lähinnä arvi- ointina. Todettiin, että tarvitaan pitkäjänteisempää työnohjausta, joka selkiyttäisi omaa työnkuvaa ja tilannetta. Koska pienissä kunnissa johtajat toimivat yksin, niin työnohja- usryhmä tai kollegiaaliset kuntarajat ylittävät säännölliset tapaamiset tulevat todella tar- peeseen.

Toisella pilottialueella erityishoidon tarpeessa olevien lasten *kunnallisen palvelutarjon- nan kuvaus* laadittiin sosiaalijohdon edustajien yhteistyönä. Tavoitteena oli laatia päi- vähoitohenkilöstön käyttöön kuntoutuksen kokonaisuutta kuvaava kooste, josta ilmene- vät sekä palvelut että niiden tuottajat kyseisellä pilottialueella (kts. Liitteet 3 ja 4).

## **Miten varmistaa alle kouluikäisten lasten erityis- palvelut kunnissa - johtopäätökset**

Moni lapsi viettää päivähoidossa arkisin suurimman osan valveillaoloajastaan. Lapsen kasvun ja kehityksen kannalta välttämätön erityiskasvatus on syytä kytkeä lapsen ar- keen. Näin saadaan aikaan päivittäin harjaantumista niillä kehityksen osa-alueilla, jois- sa lapsella on vaikeuksia, samalla hyödyntäen hänen vahvuuksiaan. Tämä onnistuu, mikäli henkilökunnan osaamista lisätään riittävästi ja ylläpidetään konsultaation ja ohjauksen avulla, tai lapsella on mahdollisuus olla ryhmässä, jossa on erityiskasvatuksen menetel- mät hallitsevaa henkilökuntaa. Lapsella on näin mahdollisuus oppia elämässä tarvittavia taitoja, joita muut lapset omaksuvat ilman erityisjärjestelyjä.

Kunnalla on vastuullinen tehtävä järjestää palvelut erityishoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevalle lapselle päivähoidossa. Hyvä palvelukokonaisuus muodostuu onnistumisesta

usealla eri osa-alueella. Seuraavassa esitellään ne tekijät, joista hyvin toimivat erityis- palvelut koostuvat Erika-hankkeesta saatujen kokemusten perusteella.

*Luodaan hyvät verkostosuhteet* alle kouluikäisten parissa työtä tekevien kesken, kunnan sisällä, lähikuntiin ja kuntoutuspalveluita tuottaviin yhteistyökumppaneihin. Luonnolli- nen verkosto toimii yhteistyön pohjana, verkoston muodostumisen kriteereinä voivat olla yhteiset asiakkaat, toiminnot tai intressit.

*Tehdään yksilölliset räätälöidyt palvelukokonaisuudet* lapselle ja perheelle. Sovelletaan joustavasti tarpeen mukaan eri lakien suomia mahdollisuuksia. Kunnassa tulee olla toi- miva palveluohjaus, myös kunnan ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa.

*Budjetoidaan realistiset resurssit* erityispäivähoidon järjestämiseen. Kunnilla tulee olla käytettävissä riittävä ja toimintavalmis osajien verkosto. Kannustetaan osaamispalve- luiden järjestämiseen ja edistetään kouluttautumista erityiskasvatukseen.

*Järjestetään realistiset toimintavaihtoehdot* olemassa olevien resurssien puitteissa, joita tulee tarkastella asiakkaiden, prosessin, osaamisen ja kehittämisen kannalta sekä arvioi- da vaihtoehtoja taloudellisuuden ja vaikuttavuuden näkökulmasta. Tällöin käydään läpi seuraavia kysymyksiä: mitä lapsi tarvitsee, mitä toimenpiteestä seuraa, tarvitsemmeko lisätietoa ja tukea sekä miten toteutamme toimenpiteet taloudellisimmin siten, että vai- kuttavuus on riittävä.

*Palveluita tarjotaan seutukunnallisesti*, sillä seutukunnallinen väestömäärä on riittävä erityispalveluiden järjestämiseen. Palvelu tulee järjestää kuitenkin niin, että lapsen ja perheen matkat eivät hankaloidu. Seutukunnallinen yhteistyö luo pohjaa kunkin seutu- kunnan omien ratkaisujen löytymiselle. Kunnat pystyvät varmistamaan erityishoidon ja kasvatuksen tarvetta vastaavaksi, resursseja oikein kohdentaen ja mahdollisimman pie- nin hallinnollisin kustannuksin.

Erityiskasvatuksen *konsultaatio- ja lasten ohjauspalvelua varten luodaan tiedosto* eri- tyislastentarhanopettajista, jotka ovat halukkaita myymään kunnille palveluja. Rekiste- riä voisi ylläpitää sosiaalialan osaamiskeskus, joku alueen kunta, lääni, seutukunnassa toimiva järjestö tms., joka voisi tarvittaessa toimia palveluiden välittäjänäkin.

*Kehitetään videoyhteyksiä ja internetin käyttöä konsultaation välineenä*. Etäkonsultaa- tion voi liittyä myös lasten kehityksen seuraaminen päivähoidon tilanteista tallennet- tujen videoiden avulla, edellyttäen että perheet suostuvat tällaiseen toimintamuotoon. Näin vähennetään ohjaushenkilöstön matkoihin kuluvia aikaa. Osaamista voidaan saada

siirrettyä pitkienkin etäisyyksien päähän, ja yhteydenpito voi olla tiiviimpää, kuin mihin on mahdollisuus järjestettäessä tapaamisia paikan päällä.

## Pohdintaa

Kunnat vastaavat varsin itsenäisesti siitä, miten päivähoitoa järjestetään lain puitteissa. Erityistarpeiden huomioonottaminen on sitäkin enemmän kunnan harkinnassa, koska normeja toimenpiteiden tueksi ei ole juurikaan käytettävissä. Kunnissa vastuuta kantavat joutuvat näin usein vaikeaksi kokemansa tehtävän eteen. Tähän tueksi käynnistettiin Erika-hankkeen kuntapilotti: tekemään näkyväksi keskeiset ongelmat, etsimään ratkaisuja kuntien sisällä ja kuntien välillä, ja tuomaan esiin ajatuksia, miten järjestää erityishoito ja kasvatus päivähoidossa.

Kuntapilotin lähtökohtana oli oletus siitä, että verkostoja luomalla ja niissä toimivien resursseja uudella tavalla hyödyntämällä voidaan saada aikaan riittävät tukitoimet, jotta erityishoidon tarpeessa olevat lapset voivat saada tarvitsemansa tuen. Kokeilun jälkeen voidaan todeta, että tämä pitää paikkansa siinä tapauksessa, että verkostossa on erityisosaamista ja että osajia on niin paljon, että voimavaroja riittää kaikille verkostokumppaneille. Muutoin tarvitaan lisäresursseja ja mahdollisuuksia hankkia puuttuvaa osaamista verkoston tueksi sen ulkopuolelta. Erityisosaamisen takaamiseksi kuntayhteistyö on tässä, kuten monessa muussakin hankkeessa, todettu hyväksi käytännöksi. Parhaiten erityispalveluita tarjoava tukijärjestelmä saadaan aikaan, jos se suunnitellaan seutukuntakohtaisesti alueen kuntien käyttöön.

Päivähoidon rakenteeseen ja vaihtoehtoihin näyttää vaikuttavan yhtenä tekijänä *kuntakoko*. Joissakin kunnissa on vain perhepäivähoitoa, toisissa valtaosa päivähoitopaikoista on päiväkodeissa. Valintoihin vaikuttavat päivähoidon *kustannuksiin* liittyvät kysymykset sekä toisaalta henkilökunnan saatavuus. Myös paikalliset *arvot ja asenteet* suuntaavat päivähoidon suunnittelua. Erityispäivähoito järjestetään yleensä peruspäivähoidon tarpeisiin luotujen rakenteiden varaan kuntakohtaisesti.

Kunnan päivähoidossa päiväkotia on useimmiten valittu erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevan lapsen hoitopaikaksi, syynä ilmeisesti koulutettu henkilökunta. Lasten kehityksen ja kasvatuksen asiantuntijoilla, kuten lastentarhanopettajilla, lastenhoitajilla, sosiaalikasvattajilla ja lähihoitajilla on perusosaamista, tosin koulutuksesta riippuen eri tavoin painottunutta ja määrältään vaihtelevaa. Parhaimmillaankin päiväkotien työn-

tekijät kuitenkin kokevat, että erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevien lasten ohjaaminen edellyttäisi vankkaa tukea, jotta lasta voitaisiin hoitaa ryhmässä ottaen huomioon hänen yksilölliset tarpeensa ja toisaalta ryhmän muiden lasten tarpeet. Ryhmäperhepäiväkodit ovat joissakin kunnissa saaneet päävastuun erityistuen tarpeessa olevien lasten hoitamisesta, varsinkin jos kunnassa ei ole päiväkotia. Koska henkilökunnalla on useimmiten vähäisempi peruskoulutus kuin päiväkodin kasvatushenkilöstöllä, erityistuen tarve on sitäkin suurempi.

Päivähoitopaikkoja on kunnissa lakisääteisesti sikäli, että päivähoitopaikka on kaikille, joilla on siihen oikeus. Erityishoitoa tarvitsevan lapsen näkökulmasta saatavissa on päivähoitoa, mutta ei välttämättä sellaisessa muodossa, että hänellä olisi tasavertaiset mahdollisuudet muihin lapsiin verrattuna saada tukea kasvuunsa ja kehitykseensä.

Päivähoidon kehittäminen perheiden muuttuvissa tarpeissa on haastava tehtävä kunnille silloinkin, kun kyseessä eivät ole erityisongelmat. Kehittämistyötä edistää kuntien välinen yhteistyö, koska päivähoidon johtajat ja ohjaajat ovat varsin yksin kunnissa vastaa-  
massa kasvatustoiminnan ohjaamisesta ja johtamisesta. Erityispäivähoitoon liittyvä ohjaus muodostaa sitäkin suuremman haasteen ja edellyttää mahdollisuuksia lisätiedon ja taitojen hankkimiseen. Päivähoitohenkilöstön on hahmotettava oma osaamisensa ja sen rajat. Erityishoidon ja kasvatuksen järjestäminen edellyttää lapsen ja perheen kuulemis-  
ta, moniammatillista yhteistyötä ja verkosto-osaamista. Toiminnan toteuttaminen edellyttää myös aineellisia voimavaroja.

Kunnan mahdollisuus huolehtia siitä, että erityistuen tarpeessa olevalle alle kouluikäiselle lapselle on tarjolla hänen tarvitsemaansa kasvun, kehityksen ja oppimisen tukea, saattaa ratkaisevasti vaikuttaa yksilön elämän kehityskulkuun. Erityishoitoa ja kasvatusta tarvitsevalla lapsella tulee kuntalaisena olla tasavertaiset mahdollisuudet palveluihin kunnan koosta, sijainnista ja taloudellisesta tilanteesta riippumatta.

Palvelujärjestelmän tulee olla kaikkien tuentarpeessa olevien lasten ja perheiden ulottuvilla. Hyvin toimiva tukiverkosto edistää palvelujärjestelmän toimivuutta lapsi- ja perhekohtaisesti, oikea-aikaisesti. Tällainen verkostokumppanuus edellyttää entistä parempaa hallintorajat ylittävää yhteistyötä kunnissa. Minkä tahon tulisi kehittämistyöstä vastata? Kuntien sisäisen yhteistyön kehittäjät löytyvät helpommin kuin kuntien välisestä yhteistyöstä vastaavat. Voidaanko vetovastuun ottaville kunnille tai muille toimijatahoille osoittaa sellaisia etuja, joiden kannustamana saadaan aikaan halukkuutta alueellisen, ylikunnallisen verkoston vetäjän rooliin?

# Verkostoituminen Erika-kuntien työvälineenä

Erikan kuntapilotissa tarkasteltiin verkostoitumisen suomia mahdollisuuksia kuntien sisäisen ja kuntien välisen yhteistyön kehittämisessä. Tässä artikkelissa luodaan lyhyt katsaus muutamiin verkostotyön muotoihin ja tuodaan esiin Erika-hankkeessa esiin tulleita näkökulmia verkostotyöhön.

Kuntien palveluita on viime vuosina tarkasteltu entistä kriittisemmin sekä taloudellisuuden että toimivuuden näkökulmasta. Kumpikin tarkastelunäkökulma on nostanut esille kysymyksen siitä, tehdäänkö kunnissa turhaa päällekkäistä työtä asiakaspalvelussa. Palveluiden tuottaminen edellyttää monenlaista erityisosaamista, minkä takia asiakkaan ongelmien hoitamisessa saattaa olla monia toimijoita. Esimerkiksi sosiaali- ja terveydenhuollossa on useita yhteisiä asiakkaita, jolloin tarvitaan sekä sosiaalialan että terveydenhuollon asiantuntemusta. Molemmilla sektoreilla asiantuntijuus saattaa lisäksi jakaantua usean toimijan kesken. Miten luodaan toimiva palveluprosessi ja miten hyödynnetään toisen sektorin osaamista ilman, että asiakas joutuu siirtymään “luukulta luukulle”? Näihin kysymyksiin on yhtenä ratkaisuna kehitetty verkostomaisia työskentelytapoja, joiden avulla voidaan saada aikaan laadullisesti parempi palvelukokonaisuus ilman turhia kustannuksia.

Verkostotyö sopii erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten palveluiden järjestämiseen, koska tutkimiseen, hoitoon, kasvatukseen ja kuntoutukseen tarvitaan monien eri alojen osaajia. Parhaimmillaan eri toiminnoista rakentuu kokonaisuus, joka on asiakkaan ulottuvilla tarpeen mukaan ja jossa eri tahojen välinen vuorovaikutus, yhteistyö ja työnjako ohjaavat prosessin kulkua. Moniasiakkuudesta huolimatta lapselle ja perheelle muodostuu näin saumaton tukijärjestelmä heidän tarpeisiinsa.

## Mitä verkostotyö on?

Sanat verkostoyhteistyö tai verkostoituminen saattavat luoda monenlaisia, keskenään hyvinkin erilaisia mielikuvia, riippuen siitä, missä yhteydessä ilmaisu on kuultu. Ver-



kostoyhteistyötä voidaan toteuttaa monella tavalla. Vakiintunut yhteistyöverkosto saat-  
taa kehittää toimintaansa siten, että verkoston toimijoilla on mahdollisuus päästä osalli-  
siksi yhteisiin resursseihin, verkon hallitsemaan asiantuntemukseen, tietoyhteyksiin tai/  
ja rahoitusjärjestelyihin.

Verkostossa täydennetään omaa asiantuntemusta, saadaan lisäarvoa omille tuotteille,  
voidaan yhdistää niukkoja voimavaroja yhteishankkeiksi tai toimintoja voidaan koordi-  
noida ja sovittaa yhteen. Verkostotoiminnan kehittämisen pohjana on näkemys siitä, että  
ammattillisesta yksilötyöstä voidaan edetä erilaista osaamista yhdistäviin työryhmiin,  
tiimityöskentelyyn. Tiimityölle on tunnusomaista, että työskentelyssä on siirrytty kiin-  
teästä työnjaosta joustavaan ja kapeasta erikoistumisesta monitaitoisuuteen. Tiimit hyö-  
tyvät yhteistoimintaverkostoista. Kehittämistyövoi tapahtua työntekijöiden aktiivisen  
osallistumisen kautta tiimeissä ja verkostoissa. (Virkkunen 1995; Engeström 1995.)

Yritystoiminnasta saatujen myönteisten kokemusten innoittamana on verkostoitumista  
viime vuosina kehitetty myös kunnan toiminnan välineeksi. Verkostoja luodaan kuntien  
sisällä ja kuntien välille tuottamaan palveluja ja kehittämään osaamista, toiminnan arvi-  
oinnin ja vertailun tueksi, tuottamaan kansainvälisiä kehittämishankkeita sekä vuoro-  
vaikutuksen ja innovatiivisen kehittämisen foorumiksi. Verkostoituminen sisältää usein  
myös yhteistyötä ns. kolmannen sektorin, kuten järjestöjen, yhdistysten ja säätiöiden  
kanssa.

Mistä tunnistaa hyvin toimivan verkoston? Verkostoon osallistuvat tahot kokevat hyöty-  
vänsä verkostosta. Verkostossa ei ole ”vapaamatkustajia”, ja hyötyminen on vastavuo-  
roista. Toimijat kokevat toisensa luonnollisiksi yhteistyökumppaneiksi, esimerkiksi yh-  
teisen työn kohteen tai samankaltaisten ongelmien tai toimintaedellytysten vuoksi. Ver-  
kostotyössä saavutetaan avoimet vuorovaikutussuhteet. Verkostotyö perustuu luottamuk-  
seen.

## **Erilaisia verkostoja**

Verkoston tehtävästä riippuu, miten ja millainen verkosto muodostetaan. Mukana olijoi-  
den sitoutumisen aste vaikuttaa verkostotyöstä saatuun hyötyyn. Oleellista on kokemus  
siitä, että asiat, joita hoidetaan verkostoyhteistyöllä, hoituvat paremmin sen avulla kuin  
ilman sitä. Verkoston sisällä voi aktiivisuus vaihdella tarpeen mukaan: verkostovalmius  
on olemassa ja verkosto aktivoituu, kun nousee esiin asia tai tehtävä, jonka hoitamisessa  
tai kehittämisessä verkostoa voidaan hyödyntää. Toimijoiden tulee kuitenkin muodostaa  
yhteinen näkemys verkoston tehtävästä ja toivotusta hyödyistä sekä sopia toiminnan edel-  
lyttämästä panostuksesta. Verkostotyön tavoitteena voi olla osaamisen laajentaminen,

toisaalta taas eri tahojen erikoistuminen ja siten osaamisen syventäminen verkoston osissa. Tavoitteena on, että kaikki tietotaito saadaan verkoston välityksellä kokonaisuutta hyödyntämään ja palvelun tarvitsijan käyttöön. Näin ollen työnjaosta sopiminen ja tehtäväkenttien rajaaminen on tärkeää. (Linnamaa ja Sotarauta 2000.)

Verkostojen käytöstä esitellään tässä yhteydessä kolme erilaista työmuotoa; asiakkaan oman elämän verkostot, asiakastyöhön liittyvät viranomaisverkostot ja palvelutoiminnan kehittämisverkosto, johon perehdytään hieman laajemmin.

### **Asiakkaan oman elämän verkostot**

Sosiaalityössä verkostotyöllä tarkoitetaan useimmiten asiakastyössä käytettävää menetelmää ja siinä myös asiakkaan omien verkostojen kartoittamista elämänhallinnan tueksi: sukulaisia, naapureita jne. Yhteiskunnan tukitoimintojen rinnalla vahvistetaan asiakkaan yhteyksiä henkilökohtaisen elämänsä mahdollisiin tukihenkilöihin ja hänen elämänsä liittyvien läheisten ihmisten voimavarojen löytämiseen ja hyödyntämiseen.

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen luonnollinen tukiverkko on hänen perheensä. Perheen kohtaaminen, tukeminen ja ohjaaminen palvelujärjestelmän kirjossa on keskeinen tehtävä sekä sosiaalityössä että päivähoidossa. Vanhempien rinnalla kulkeminen, kun lapsen kehityksessä ilmenee poikkeavuutta, on haastava tehtävä. Lapsen ongelman puheeksi ottaminen on yksi keskeiseksi koetuista solmukohdista, varsinkin, jos lapsen vaikeus havaitaan vasta päivähoidossa. Lapsen erilaisuuden kohtaaminen perheessä käynnistää ”surutyön”, jota perhe joutuu käymään oman sukulais- ja ystäväverkostonsa kanssa. Toisaalta perheissä, joissa on arjen hallintaa liittyviä ongelmia, jotka saattavat vaurioittaa lasten kasvua ja kehitystä, voi perheen läheltä, ystävistä, naapureista tai sukulaisista, löytyä henkilöitä tukiverkostoon. Tässä mielessä perheen kanssa tehtävä verkostotyö on läsnä myös erityispäivähoidon sektorilla.

### **Asiakastyöhön liittyvät viranomaisverkostot**

Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten tutkimuksiin, hoitoon ja kuntoutukseen osallistuvat kootaan yleensä verkostokokouksiin yhdessä lapsen vanhempien kanssa. Tällaisen kokoontumisen järjestää usein lasta tutkinut ja lapsen kuntoutuksesta vastaava toimipiste, esimerkiksi keskussairaala tai kehitysvammahuolto. Sosiaalitoimi tai päivähoito saattaa vastaavasti jonkun perheen tai lapsen tilanteen selvittämiseksi tai huolto- tai kasvatussuunnitelman laatimiseksi kutsua koolle ne, joiden asiakkaana lapsi tai perhe on. Näitä kokoontumisia kutsutaan usein verkostokokouksiksi. Verkostoa ajatellaan silloin aina jonkun asiakkaan asioiden ympärille koottavana verkostona.

## Palvelutoiminnan kehittämisverkosto

Palvelutoiminnan kehittämisverkosto on tasavertaisten toimijoiden moniammatillinen verkosto, joka voi ylittää hallinnolliset sektorirajat. Verkostoyhteistyö on tällöin verkostoitumista yhteisten tavoitteiden edistämiseksi.

Verkostoitumisen tavoitteena Erikan kuntapilotissa oli *etsiä kunnallisia ja ylikunnallisia* verkostoitumisen mahdollisuuksia lasten peruspalveluiden kehittämiseen. Tavoitteena oli moniammatillisen yhteistyön kautta löytää synergiaetuja. Kokeiltiin, miten kasvatusalan, sosiaalialan, terveydenhoidon ja mahdollisten muiden lasten parissa toimivien ammattilaisten tietotaidon yhdistäminen verkostoitumisen kautta tukee erityiskasvatusta tarvitsevien lasten päivähoitoa, sen suunnittelua ja toteutusta. Toisaalta kuntapilotin verkostossa oli tarkoitus tunnistaa yhteisiä, eri tahoilla esiin tulevia ongelmia ja lähteä etsimään ratkaisuja yhdessä sen sijaan, että kukin taho erikseen keskittää voimavarojaan samojen ongelmien ratkomiseen. Erika-hankkeessa verkostoitumisella tarkoitettiin lähinnä toimintojen organisointiin ja kehittämiseen liittyvää viranomaisten verkostoitumista. Pyrittiin löytämään uusia mahdollisuuksia palveluiden järjestämiseen, tuottamiseen ja sisällön kehittämiseen siltä osin kuin palveluissa havaittiin puutteita tai kehittämistarpeita.

Päivähoidon työntekijät voidaan nähdä työryhminä, joilla on yhteiset asiakkaat. Tällainen työryhmä muodostaa hyvän pohjan tiimityölle. Erityishoitoa tarvitsevan lapsen kohdalla on usein myös muita tahoja, jotka tekevät työtä saman lapsen kasvun ja kehityksen edistämiseksi. Päivähoidon tiimin on syytä tarkastella lapsen kuntoutuksen kokonaisuutta verkostona ja sitä kautta hahmottaa omaa tehtäväänsä. Seuraaviin kysymyksiin kannattanee pohtia vastausta oman tiimin osalta:

Onko päivähoidon henkilöstö verkostoitunut tarpeellisten toimijoiden kanssa lapsen ja perheen rinnalla ja heidän tuekseen? Toimivatko perustasolla työtään tekevät yhteistyössä riittävästi, jotta he ovat tietoisia toistensa näkemyksistä ja voivat yhdensuuntaisesti tukea perhettä ja lasta? Toimivatko erityistason ammattilaiset yhteistyössä perheen ja perustason toimijoiden kanssa niin, että he pyrkivät luomaan yhteisiä tavoitteita ja sopivat työnjaosta?

Eri tahojen näkemysten yhteen niveltäminen on haastava tehtävä. Asetettujen tavoitteiden siirtäminen lapsen päivittäiseen arkeen edellyttää koordinoitukykyä sekä tietoa lapsen päivittäisen toiminnan tukemisen mahdollisuuksista päivähoitoympäristössä. Toimiva verkosto helpottaa lähestymistä ja nopeaa kontaktinottoa. Moniammatillinen verkostotyö tekee tutuksi eri alojen ammattikäytäntöjä, näkökulmia ja ammattisanastoa. Verkos-

to antaa tilaisuuksia keskusteluun, jopa väittelyyn, mutta ennen kaikkea sopimuksiin ja yhdenmukaisiin linjauksiin asiakkaan tueksi.

Huonosti toimiva verkosto aiheuttaa voimavarojen tuhlausta, mikä johtuu osin vääristä oletuksista ja odotuksista. Kärsijäksi joutuu usein asiakas, lapsi ja perhe, joille eri luukuilla tarjotaan erilaista totuutta. Verkostossa saattaa olla erilaisia näkemyksiä asiakkaan ”parhaasta”. Asiakkaan tulee voida luottaa siihen, että verkostossa toimivat tuntevat toistensa työt ja mahdollisuudet, silloinkin kun on näkemyseroja. Tietoisesti voidaan tarjota erilaisia mahdollisuuksia, joista asiakkaalla on oikeus valita omat ratkaisunsa. Huonosti toimivassa verkostossa asiakas joutuu itse etsimään tarvitsemiaan palveluita ja voi näin jäädä jopa ilman lakisääteisiä palveluita. (Launis 1994.)

## **Esimerkki vahvasta verkostoyöstä pienessä kunnassa**

Kunnat ovat erilaisia sen suhteen, miten vahvasti ne hyödyntävät yhteistyömahdollisuuksia palveluiden järjestämisessä. Joissakin kunnissa on vahvaa yhteistyötä palveluiden järjestämisessä yksityisen sektorin, järjestöjen ja yhdistysten kanssa, osa palveluita tuotetaan säätiöiden suojassa.

Seuraavassa esitellään erään kunnan verkostoitunutta työtapaa, jossa palveluiden järjestäminen tapahtuu kunnan sisällä ja lähikuntien kanssa. Kyseessä on alle 2000 asukkaan kunta, jossa päivähoido rakentuu perhepäivähoidon ja ryhmäperhepäivähoidon varaan. Yhteistyöllä rikastutetaan lapsiperheiden palveluita ja naapurikunnista hankitaan kunnasta puuttuvat palvelut kuntayhtymien palveluiden lisäksi Tässä tarkastellaan kunnan verkostoitumiskulttuuria alle kouluikäisten lasten näkökulmasta. Erityishoidon ja kasvatuksen erityisosaamista tässä ei tarkastella, koska suunnitelmat sen varmistamiseen käynnistyivät Erika-hankkeen aikana ja niiden toteutuminen edellyttää alueellista jatkokehittelyä.

Hyvät verkostokäytännöt luovat pohjaa erityispäivähoidon järjestämiseen verkostoyhteistyöllä. Kunta on luonut yhteistyömuotoja kaikkien oman kunnan lapsiperheiden parissa toimivien kesken ja saanut näin monipuolisempia palveluita pienten lasten ja heidän perheidensä käyttöön. Kunta toimii esimerkkinä hyvästä verkostotyöstä siksi, että se on verkostoitumalla rikastuttanut paljon peruspalvelujärjestelmää. Erityispalveluiden suhteen kunta on riippuvainen kuntayhtymien palveluista, ja se toimii tehokkaasti, jotta lapset saataisiin tutkimuksiin ja hoitoon.

Kunnan sisällä vahvuus on kaikkien *toimijoiden keskinäinen tuttuus*. Yhteistyö on tiivistä. Yksi työntekijä on vastuussa useista eri toiminnoista, jolloin esim. sosiaalisihteerin vastuulla on koko joukko erilaisia lakisääteisiä toimintoja hyödynnettävissä yksittäisessä tapauksessa perheen tueksi ja lapsen hoidon järjestämiseksi. *Organisaatio on matala*, organisaatio palvelun käyttäjästä päättäjään on lyhyt; henkilö, joka tuntee perheen, toimii esittelijänä lautakuntaan perheiden palveluita koskevissa asioissa. Kunnanhallitus ja valtuusto tulevat virkamiehelle tutuiksi.

Kunnassa toimii kaksi *kuntayhtymän terveydenhoitajaa*, joista toinen on perehtynyt nimenomaan lasten asioihin ja hän tuntee hyvin kunnan lapset ja lapsiperheet. Yhteistyö muiden lasten parissa toimivien kanssa on tiivistä ja säännöllistä. Myös kuntayhtymän fysioterapeutin asiantuntemus on käytettävissä. Hänen asiakkaina ovat kaikenikäiset ja *yhteistyö lasten ja koululaisten osalta toimii hyvin*.

”Tuntuu pahalta kun sanotaan, että pienessä kunnassa ei ole palveluita. Ongelma kohdataan heti, vaikka ilta-ajalla ja yhteistyö kunnassa toimivien kesken on tiivistä, joustavaa ja nopeaa.” Näin totesi kunnan sosiaalisihteerin. Kunnan työntekijät siis kokevat toimivansa tehokkaasti: tutkimuksiin ohjaamisessa ei viivytellä ja *tukitoimenpiteisiin ryhdytään heti*. Yhteistyö kunnan ulkopuolisten toimijoiden kanssa vaihtelee; on toimijoita, jotka ryhtyvät toimiin nopeasti, kun kunnasta on otettu yhteyttä, mutta on myös kokemuksia viivyttelystä ja ongelmien vähättelystä. Hoitoonohjaus onnistuu hyvin terveyskeskuspsykologille, joka voi tarpeelliseksi havaitessaan suositella esim. perheneuvolaa. Mikäli lapsi on kehitysvammainen, hän pääsee erityishuoltopiiriin palveluihin. Päivähoitoon saadaan tarvittavaa tietoa lapsen tutkimuksista vanhemmilta tai vanhempien suostumuksella suoraan lasta tutkineilta ammattilaisilta.

Päivähoito, päiväkerhotoiminta ja esiopetus muodostavat saumattoman palvelukokonaisuuden, mikä johtuu paitsi hyvästä yhteistyöstä, myös siitä, että seurakunnilla ja kunnalla on *yhteinen kasvatusalan ammattilainen työntekijänä*, joka vastaa seurakunnan päiväkerhotoiminnasta ja kunnan perhepäivähoidon ohjauksesta. Esiopetus tapahtuu koulussa.

*Yhteistyö* seurakunnan kerhon, päivähoidon ja neuvolan kesken *toimii hyvin*. Lisäksi kunnan vapaa-ajanohjaaja vetää äiti-lapsi-kerhoa kerran viikossa kotona oleville lapsille ja äideille, ”iloksi ja vanhemmuuden tueksi”. Jos jonkun äidin ja lapsen osallistuminen katsotaan tärkeäksi, voidaan kuljetukset vähävaraisille järjestää kunnan toimesta. Pienten lasten vanhemmille on yhteistyössä järjestetty koulutusta, esim. ulkopuolisen asiantuntijan alustamia keskustelutilaisuuksia. Koulutustilaisuuden aikana lapsia ovat hoitaneet MLL:n vapaaehtoiset työntekijät, tilaisuuden kustannuksista ovat yhdessä vastanneet kunta ja seurakunta.

*Resurssien suunnittelussa* ja toiminnan toteutuksessa näkyy *rajoja ylittävä joustavuus*. Kunta ottaa budjetissaan huomioon sen, että vuosittain ilmenee erityishoidon tarvetta päivähoidossa, vaikka tarve ei olisi tiedossa vielä arviota laadittaessa. Kotipalvelun henkilökunta toimii sijaisena perhepäivähoidossa, mikä on osoitus joustavasta resurssien käytöstä. Perhepäivähoitajille ja kotipalveluhenkilökunnalle järjestetään yhdessä koulutusta, mikä taas edistää yhteistä osaamista.

Lasten hoidon ja lapsiperheiden tukemisen *suunnittelu tapahtuu yhteistyössä* lasten terveydenhoidosta, päivähoidosta ja kerhotoiminnasta vastaavien kesken. Koulunmenovaihe ja koululaisten asiat käsitellään yhteistyössä lisäksi koulun kanssa.

Sosiaalitoimi tekee *yhteistyötä muiden lähikuntien kanssa*. Neljän kunnan sosiaalisih-teerit tapaavat säännöllisesti, jolloin pohditaan kollegoiden kesken erilaisia sosiaalityö-hön ja päivähoidon järjestämiseen liittyviä asioita. Uusiin asioihin perehtymisessä ja asioiden valmistelussa jaetaan tehtäviä. Esimerkiksi lainsäädännön muutoksiin liitty-vissä kysymyksissä yksi sosiaalisih-teeri perehtyy asiaan ja sen jälkeen perehdyttää muut. Sosiaalitoimi on mukana myös seutukunnan suurimman kunnan vetämässä ympäristö-kuntien yhteistyössä, jossa tehdään alueellisia linjauksia ja käynnistetään tarvittaessa yhteisiä toimintoja, kuten parhaillaan meneillään oleva kriisipäivystisyhteistyö. Kah-den lähikunnan kanssa tehdään yhteistyötä erityiskoulukysymyksissä sekä kahden eri kunnissa sijaitsevan yksikön kanssa kasvatus- ja perheneuvolapalveluissa. Lisäksi eräs kunta on yhteistyökumppani lastensuojelupalveluissa. Luonnollisinta yhteistyö on pien-ten lähikuntien verkostossa, jossa omaa työtä voidaan parhaiten “peilata”. Muiden kans-sa yhteistyö on väljempää: joko yleisempää kehittämistä tai asiakas- ja palvelukohtais-ta. Yhteistyö sisältää myös asiakaspalvelujen mahdollistamista sopimuksin ja asiakkai-den ohjaamista käytettävissä oleviin palveluihin.

Vahvuutena tässä pienen kunnan toimintaa kuvaavassa esimerkissä on *halu ja taito akti-voida kaikki* kunnan toimijat yhteistyöhön sekä valmius luoda kontakteja kunnan ulko-puolelle tarvittavien palveluiden saamiseksi silloin, kun niitä ei ole omassa kunnassa tarjolla. Erityishoitoa tarvitsevien lasten tukena on aktiivinen ote tuen järjestämiseen. Lisäksi tässä tarvitaan erityisosaamista, jota tulisi olla tarpeen mukaan saatavissa päivä-hoitohenkilöstön tueksi. Tähän liittyen käynnistyi verkostokuntien sisäinen perhepäivähoi-tajien erityiskasvatuksen koulutus ensimmäisenä tukitoimena Erika-pilotin innoittamana.

Tämä pieni hyvin verkottunut kunta antaa ajattelemisen aihetta suuremmillekin kunnil-le. Suuri kunta voi alueellisessa yhteistyössä kaupungin osa-alueilla toimia verkostoitu-neen pienen kunnan tavoin. Resursseja on käytettävissä enemmänkin toimintojen moni-puolisuuden suhteen.

## Verkostoyhteistyön uhat ja mahdollisuudet kehittämistyössä

Erika-kuntapilotin työskentely toi esille myös verkostotyössä ilmeneviä vaikeuksia. Verkostokokoonnotukset edellyttävät matkustamista kunnasta toiseen, mikä merkitsee, että aikaa kuluu myös matkoihin. Mahdollisuudet irrottautua päivittäisistä työtehtävistä ovat pienessä kunnassa todella rajalliset. Yhden sektorin työntekijöitä on usein yksi, korkeintaan kaksi: erityispäivähoitoasioissa tarvitaan koolle kunnan ainoa lasten terveydenhoitaja, kunnan ainoa sosiaalisihiteeri, joka tekee myös suoraa sosiaalityötä, kunnan ainoa tai usean kunnan yhteinen erityisopettaja, ainoa päiväkodinjohtaja jne. Vain joillakin työntekijöillä on mahdollisuuksia olla yhteydessä sähköpostitse.

Pienten kuntien sosiaalisihiteerien työn moninaisuus aiheuttaa paineita luoda monen erityisosaamista vaativan tehtäväkentän kohdalla erilaisia yhteistyöverkostoja. Vaikka niitä pidetään hyödyllisinä ja joidenkin asioiden hoitumiseksi välttämättöminä, ne vievät runsaasti työaikaa, koska ainakin kehittämisvaiheessa verkostotyön aikaansaaminen edellyttää tapaamisia ja yhdessä tapahtuvaa kehittämistyötä. Myöhemmin, kun on tultu tutuksi ja luottamus on syntynyt, voidaan toimia kenties enemmän sähköisten viestimien avulla. ”Verkostoviidakko” voi aiheuttaa ”verkostoväsymystä” ellei verkoston pohjana ole luonnollinen kumppanuus.

Näyttää siltä, että kunnat voidaan jakaa *vahvan ja hauraan verkostoitumisen kuntiin*. Hauraan verkostoitumisen kunnissa verkostotyötä tehdään vain aivan välttämättömissä asioissa, muutoin pyritään löytämään ratkaisut mahdollisimman itsenäisesti. Näissä kunnissa pyritään vahvoin yksilösuorituksiin ja muut toimijat nähdään oman asiansa hoitajina. Hauras verkostoituminen voi johtua siitä, että verkostoa ei työmuotona nähdä merkityksellisenä, siihen ei aika riitä, tai kumppanit, joiden kanssa tulisi olla yhteistyössä, eivät ole kiinnostuneita asiasta. Syyt voivat olla moninaiset, mutta seurauksena on yhteistyön puute, mistä juontuu toimintojen irrallisuus, katvealueiden syntyminen asiakaspalveluissa tai toimintojen päällekkäisyys, joka aiheuttaa resurssien hukkakäyttöä.

Kunnat, joissa on vahva verkostoitumisen perinne, pystyvät joustavasti ottamaan uusia haasteita verkostoihinsa ja laajentamaan niitä tarvittaessa. Kun vahvan verkostotyön kunnassa tapahtuu henkilövaihdoksia, uusi työntekijä perehtyy nopeasti moniammatillisen verkoston kautta kokonaisuuteen. Vaikka kunnissa on pitkään työssä olleita työntekijöitä, on vaihtuvuutta myös paljon. Tämän vuoksi vahvan verkoston voi katsoa olevan todellinen hyöty pienelle kunnalle, väheksymättä yksittäisten ammattilaisten oman alan vastuullista hoitamista ja yksilösuorituksia.

Suuren kunnan ongelmana on usein organisaatioiden laajuudesta johtuva sektoroitunut työnjako. Verkostoitumisen avulla voidaan kehittää hallintorajat ylittävää yhteistyötä. Toimintaan voidaan tasavertaisina ottaa mukaan kaikki työn kohteen kannalta merkittävät toimijat. Esimerkiksi lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistäminen on haaste, jossa tarvitaan useita kunnassa toimivia tahoja. Varsin hyvin verkostotyö soveltuu esimerkiksi isompien kuntien asuinaluekohtaiseen lapsiperhetyöhön, jonka yhtenä kohderyhmänä ovat alle kouluikäiset, erityistuen tarpeessa olevat lapset. Erika-hankkeessa kuitenkin kehitettiin ensisijaisesti kuntarajat ylittävää verkostotyötä.



# Osaaminen ja sen kehittäminen

## Kahdenlaista tietoa

Osaaminen on tämän päivän iskusana. Suomi rakentaa tulevaisuuttaan osaamisen vaaraan. Eri alojen ammattilaiset ovat aina pitäneet osaamista keskeisenä kysymyksenä ammattinsa harjoittamisessa. Osaaminen, sen kehittäminen ja arviointi ovat saaneen sijansa myös laatuajattelun ja laadun kehittämisen yhteyksissä. Muutokseen ja monimutkaisuuteen työongelmiin on yksin työprosessien kehittämisellä vaikeata päästä käsiksi.

Aluksi on paikallaan hieman pohtia, mitä ovat tieto ja osaaminen. Myös tiedon ja osaamisen aluetta käsittelevä ajattelu on ollut viime vuosina murrostilassa. Tällä hetkellä ollaan varsin yhtä mieltä siitä, että tietoa on kahta lajia (ks. esim. Nonaka & Takeuchi 1995). Perinteinen tietokäsitys tukeutuu formaaliin, täsmälliseen tietoon, jota voidaan ilmaista erilaisilla kielillä, kuten sanoin, numeroin, matemaattisin mallein. Sitä voidaan varastoida varsin helposti kirjallisuuteen, yleispäteviin periaatteisiin tai tietokantoihin. Sitä voidaan välittää puheen avulla, kirjallisesti tai sähköisesti. Formaalia tietoa on esimerkiksi ”voikukka on keltainen” tai ”osaamisen kehittäminen on tärkeää nykyaikaisessa työelämässä”. Tällaiseen formaaliin tietoon kuuluu kaikenlainen sanallistettavissa oleva faktatieto ja visuaalisesti kuvattavissa olevat toiminta- ja sääntöketjut, jotka liittyvät työn tekemiseen. Formaalista tiedosta voidaan keskustella, sitä voidaan kritisoida, vertailla ja melko selkeästi opettaa toiselle. Tässä kirjassa oleva tieto on formaalia tietoa.

Toinen tärkeä tiedon laji on äänetön tieto, jota on vaikeata ilmaista formaalilla kielellä. Se on henkilökohtaista tietoa, joka on piiloutuneena yksilölliseen kokemukseen. Se sisältää vaikeasti käsiteltäviä ja käsitteellistettäviä tekijöitä, kuten intuitiota, tilanearvioinnin ja ongelmanratkaisun tapoja, henkilökohtaisia uskomuksia, aavistuksia, perspektiivejä, tunteita, ihanteita, arvojärjestelmiä, mielikuvia ja symboleita. Esimerkiksi vuorovaikutustilanteessa henkilö voi tehdä toisesta päätelmiä luottaen kokemuksen tuomaan näkemykseen. Useimmat erottavat tyytyväisen ja iloisen ihmisen ärtyneestä, vaikka tämä ei tunnetilaansa ilmaisekaan sanomalla ”Olen ärtynyt”. Toimivan ammatillisen vuorovaikutussuhteen tunnistaa ja tuntee aikaa myöten intuitiivisesti katsomatta oppikirjasta määritelmiä. Äänettömän tiedon tekijät ovat pehmeitä ja laadullisia. Ammatillisella osaaminen on ”sormenpäissä”. Tällainen intuitio tai sormituntuma muodostaa merkittä-

vän osan hänen osaamisestaan mutta sormituntuman perustelut ja käyttötavat ovat sanataonta tietoa ja vaikeasti toiselle selitettävissä.

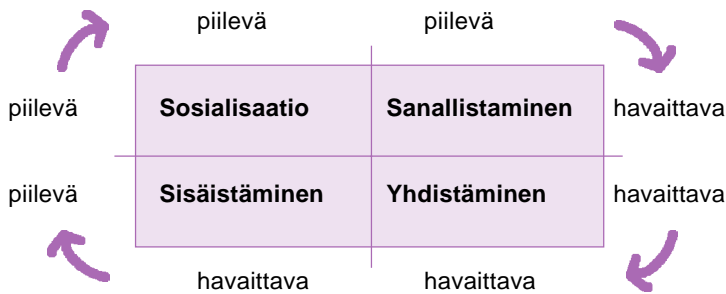
Bereiterin ja Scardamalian (1993) mielestä ekspertin ja keskitasoisien henkilön erottavat toisistaan suurimmaksi osaksi sellainen tieto, joka ei näy. He painottavat, että *ammattilaisen kaikki tieto ei suinkaan perustu ammatilliseen teoriaan tai yleisiin sääntöihin*. On jopa oletettu, että kokemuksen myötä ammatillainen menettää formaalia tietoaan tai se korvautuu informaalisella tiedolla ja taidolla.

Tästä ei kuitenkaan missään tapauksessa voida vetää sitä johtopäätöstä, että ”perinteisellä” formaalilla tiedolla ei olisi merkitystä tai sillä olisi vain vähäinen merkitys osaamisen kehittämisessä. Formaali tieto on toki välttämätöntä, ja sitä tarvitaan Bereiterin ja Scardamalian (1993) mukaan lähinnä seuraavassa kolmessa tilanteessa

- 1) Formaali tieto on informaalin tiedon ja taitojen lähtökohta. Osaamisen kehittyminen alkaa formaalin tiedon avulla kehitetyn ”mallityöprosessin” suorittamisella. Formaali tieto vaikuttaa piilossa olevan tiedon sisältöön.
- 2) Formaali tieto on tärkeää vuorovaikutuksessa, opetuksessa ja oppimisessa. Formaalisissa muodossa oleva tieto on helposti välitettävissä toisille. Tosin on myös tärkeää huomata, että formaalin tiedon vastaanottaminen vaatii formaalia tietoa. Uusi tieto ”tarttuu” helpommin tai se on liitettävissä aikaisempaan tietoon erityisesti silloin, kun aikaisempaa tietoa ja osaamista on runsaasti. Ekspertti oppii uutta nopeammin kuin aloittelija.
- 3) Formaali tieto on tärkeää toiminnan arvioinnissa. Tällöin ammatillaisen on osattava perustella toimintaansa ja arvioijan on pystyttävä hahmottamaan toiminnan periaatteet. Lisäksi formaali tieto on tarpeen silloin, kun informaali tieto ei toimi tai ajatteluprosessia halutaan muuten tarkistaa tai korjata. Tällöin laaja formaalin tiedon varasto on tarpeellinen toiminnan suunnitteluresurssi. Vain kokemukseen turvautumalla toistamme entisiä menettelytapoja, emme muuta niitä (Engeström 1995).

## **Osaamisen kehittyminen on uuden tiedon luomista**

Kognitiivis-konstruktivistisen oppimiskäsityksen perustana on ajatus, että ihmisen täytyy olla aktiivinen osallinen oman tietonsa luomisen prosessissa. Lisäksi käytännössä toimivaa tietoa voidaan luoda vain itse työtilanteissa, jotka jättävät jälkensä tietoon. Osaaminen - tieto, joka on järjestynyt siten, että sitä voidaan käytännössä soveltaa - on aina sidoksissa siihen tilanteeseen, jossa se on luotu. Oppiminen on sidottu siihen kulttuuriin, aikaan, paikkaan ja tilanteeseen, jossa työ tehdään. Oppiminen ja osaaminen ovat siis enemmän yhteisöllinen ja kulttuurinen kuin yksilöllinen ilmiö. Osaamisen tilannesidonnaisuus asettaa kylläkin osin kyseenalaiseksi ajatuksen osaamisen kehitymisestä perinteisissä koulutustilanteissa.



Kuvio 4. Uuden tiedon luomisen malli (Nonaka & Takeuchi 1995)

Sosialisaatio on kokemusten jakamisen prosessi, joka voi tapahtua puhuttua kieltä käyttämättä. Toisen henkilön arvostuksia, ajattelutapoja ja toimintamalleja siirtyy toiselle pelkästään yhdessä työskentelyn ja yhteisen kokemuksen kautta. Sosialisaation kautta siirtyy tehokkaasti myös informaalia tietoa, jota ihminen voi omaksua toiselta jopa pelkästään seuraamalla toisen toimintaa. Toiseksi asioita opitaan, kun uutta kokemusta käsitteellistetään ja sanallistetaan. Sanallistamista tapahtuu usein erilaisissa yhteistoiminnallisissa tilanteissa kuten palaverissa tai projektitoiminnassa. Kolmanneksi oppimista tapahtuu, kun uutta tietoa yhdistetään vanhaan teoriaan ja luodaan uusia toimintasuunnitelmia. Neljänneksi osaamista luodaan toteuttamalla näitä suunnitelmia käytännössä. Tässä vaiheessa uusi toimintamalli sisäistetään ja samalla formaalin mallin rinnalle tuotetaan informaalia tietoa, joka on useimmiten formaalin mallin toimivuuden edellytys. Toimintamalli etenee siis kokemuksesta käsitteellistämisen kautta uudeksi kehittyneemmäksi kokemukseksi ja osaamiseksi.

## Miten kehittää osaamista?

Osaamisen kehittämisessä on olennaista suunnitelmallisuus. Voidaan sanoa, että ihminen oppii kyllä erilaisissa tilanteissa erilaisia asioita, mutta onko niistä hyötyä työn kannalta, onkin jo kokonaan toinen asia. Voidaan myös hieman paradoksaalisesti väittää, että ihminen ei luontaisesti opi juuri niitä asioita, joita hänen tulisi oppia. Ajatellaanpa vaikka henkilöä, jonka tulisi oppia esimerkiksi soittamaan jollakin instrumentilla yksinkertainen sävelmä. Kaikki muut porukassa osaavat hyvinkin tämän taidon, ja vain yksi ei tässä onnistu. Miksi hän ei ole oppinut niin kuin muutkin? Ehkä siksi, että soittaminen ei ole koskaan ollut hänestä erityisemmin kiinnostavaa, tai ehkä hän onkin hyvä piirtämään, ja hän on aina halunnut nimen omaan piirtää. Häntä ei yksinkertaisesti kiinnosta oppia soittamaan. Se vaatii uhrauksia, joihin hän ei ole halukas.

Osaaminen edellyttää aina ponnisteluja, se ei suinkaan synny itsestään. Me haluamme kehittää joitakin asioita, toiset taas eivät merkitse meille niin paljon. Myös ammattitaidon jotkut osa-alueet ovat kiinnostavia ja sujuvat siksi helposti ja toiset taas ovat vaikeampia. Meillä on taipumusta työelämässäkkin toteuttaa oman osaamisemme kehittämistä edellä kuvatulla ”luonnonmenetelmällä”, pyrimme kehittämään sellaisia alueita, jotka ovat meistä mielenkiintoisia. Tällä tavalla syntyy hyvää osaamista, joskin tavallisesti kapeahkolle alueelle. Voidaksemme toimia ammatissa, meidän on kuitenkin usein omattava laajempaa osaamista, jonka kehittäminen on jo suunnitelmallista työtä.

Seuraavassa osaamisen kehittämistä tarkastellaan aluksi esimiehen valmentavan toiminnan näkökulmasta. Sen jälkeen esitellään lyhyesti kolme osaamisen kehittämisen välinettä - yhteistoiminnallisen oppimisen sovellus työyhteisöön, kehittävät kokeet ja projektitoiminta sekä toiminnan mallintaminen ja varjostaminen.

## **Valmentaminen**

Osaamisen kehittäminen on suunnitelmallista toimintaa. Ihmiset oppivat elämässään kaiken aikaa, mutta tällainen oppiminen johtaa usein satunnaisiin tuloksiin. Osaamisen kehittämistyö on johtamistyötä, sillä osaaminen on merkittävä strateginen alue. Esimiehen on siis välttämätöntä ainakin jossakin määrin osallistua osaamisen kehittämiseen.

Osaamisen kehittäminen alkaa siitä, että työyhteisöllä on tai sille tuotetaan visio, tulevaisuuskuva. Se, millaiseen tulevaisuuteen pyrimme, ratkaisee paljolti myös osaamisen kehittämisen suuntaviivoja. Osaaminen on merkittävydestään ja kiinnostavuudestaan huolimatta kuitenkin vain väline toteuttaa niitä merkittäviä tavoitteita, joita yhteisöllä on. Toisessa vaiheessa kehitettävä osaaminen jaetaan osaamisalueisiin ja osaamista arvioidaan. Esimerkkinä osaamisalueista voivat toimia esimerkiksi toisaalla tässä kirjassa esiteltävät työn kohdealueet.

Arviointi on eräs osaamisen kehittämisen – niin kuin kaiken kehittämistyön - peruskiviä. Arviointi tuottaa sitä tietoa, joka ohjaa kehittämistavoitteiden asettamista. Kun on suunniteltava matkan etenemistä, tarvitaan paikkatiedot siitä, missä ollaan ja mihin ollaan menossa. Osaamisen arviointi voi tapahtua itsearviointina, jolloin henkilö itse arvioi omaa osaamistaan. Se voi tapahtua kollega-arviointina tai ryhmäarviointina, jolloin yksi tai useampi työtoveri arvioi tai avustaa henkilöä arvioinnissa. Myös esimies voi arvioida henkilön osaamista, esimerkiksi kehityskeskusteluissa. Joissain tapauksissa asiakkaat - ulkoiset tai sisäiset - ovat itse asiassa ainoa taho, joka todella näkee työntekijän työssään ja/tai vastaanottaa hänen työnsä tuloksia. Tällöin asiakkailta tuleva tieto on

selvästi korvaamatonta. Kun näitä kaikkia informaation lähteitä käytetään, päädytään ns. 360 asteen arviointiin, jossa tietoa hankitaan kaikilta, joilla sitä on. Tällainen menettely antaa työläydestään huolimatta huomattavasti realistisemman arviointituloksen kuin esimerkiksi itsearviointi yksinään käytettynä. (Osaamisalueiden jäsentämisestä ja osaamisen arvioinnista ks. Jalava & al. 1999.)

Kehityskeskustelu on erityisesti oppimista ja kehittymistä koskevaa keskustelua, joka voidaan toteuttaa esimiehen ja työntekijän välisenä keskusteluna, kahden kollegan välisenä tai tiimiorganisaatiossa luonnollisesti myös ryhmäkeskusteluna. Kun on kyse yksilöllisestä kehittämisestä kaikki vaihtoehdot ovat käytössä. Kun taas on kyse ryhmän kokonaisosaamisen kehittämisestä, on usein tarpeellista käydä keskustelut ryhmässä. Kehityskeskusteluiden tavoitteena on tuottaa yksilö- ja/tai ryhmäkohtainen kehittämissuunnitelma.

Valmentaminen on esimiehen toimintaa, jonka tavoitteena on tuottaa oppimis- ja kehittymistavoitteita ja pyrkiä saavuttamaan niitä. Valmentajan ensimmäinen tehtävä on pyrkiä *muodostamaan luottamussuhde* valmennettavan kanssa. Pääasiallinen riski luottamussuhteessa on oman osaamattomuuden näyttäminen ja omien ajattelutapojen paljastaminen. Mitä siitä seuraa, kun keskustelukumppanina on oma esimies?

Toinen keskeinen tehtävä on *kehittymisen tavoiteasettelu ja suunnittelu*. Tällöin lähtökohtana ovat kehittymistavoitteet: millaista tietoa ja millaisia taitoja työssä tarvitaan? Millaista osaamista valmennettavalla on, mikä siinä on vahvaa ja missä on parantamisen varaa? Tässä vaiheessa on myös suunniteltava, miten tarvittavaa osaamista hankitaan niin, että samalla otetaan huomioon aiemmin esitelty ero formaalin ja informaalin tiedon välillä.

Valmentajan tehtävänä on erityisesti ajattelutapojen opettaminen, ei niinkään suoranainen ongelmanratkaisu. Esimieheltä odotetaan hyvin usein suoranaisia ohjeita ja neuvoja erilaisissa poikkeavissa työtilanteissa. Juuri nämä työtilanteet ovat erinomaisia valmentamisen ja uuden osaamisen kehittämisen kohtia. Esimerkiksi ratkaisun antaminen ei kehitä osaamista samalla tavalla kuin ratkaisun keksimiseen ohjaaminen. Toinen merkittävä valmennustehtävä on organisaation ydinideologian – arvojen ja perustehtävän – oppimisen ohjaaminen. Valmentava esimies toimii myös mallina työntekijöilleen, tällä tavoin sosiaalistumalla työntekijä voi omaksua mm. käytännön työetiikkaa, työmoraali ja työyhteisön normistoja.

Kolmas tärkeä valmennuksellinen tehtävä on *palautteen antaminen*. Palautetta antamalla ja/tai palautekanavia avaamalla valmentaja auttaa valmennettavaa kehittämään itse-

ään yhä parempaan suoritukseen, ja samalla hän voi vähentää suoritukseen liittyvää epävarmuutta ja siten tuottaa itseohjautuvuutta. Erityisesti palaute auttaa henkilöä rakentamaan realistista kuvaa omasta toiminnastaan, auttaa arvioimaan ja kehittämään omaa osaamistaan.

## **Yhteistoiminnallinen oppiminen**

Yhteistoiminnallisen oppimisen keskeinen työelämälähtökohta on osaamisen sosiaalisuus ja tilannesidonnaisuus. Osaaminen ei ole vain tietoa, vaan se on sidoksissa työtilanteeseen ja kehittyy erityisen hyvin sosiaalisessa yhteydessä muihin samassa tilanteessa työskenteleviin henkilöihin, esimerkiksi tiimin jäseniin. Yhteistoiminnallisen oppimisen perustana on keskustelu. Se ei kuitenkaan ole pelkästään dialogia (esim. Senge 1990) vaan siihen liittyy myös puhtaasti tiedollisia aineksia.

Eräs yhteistoiminnallisen opiskelun suosituimpia malleja on ns. palapelitekniikka. Siinä opiskeltava materiaali – joka on usein kirjallinen – jaetaan tiimin jäsenten kesken. Kukin tutustuu omaan osuuteensa. Jos tiimejä on useampia, voivat samaa materiaalia työstävät henkilöt kokoontua yhteen ja ryhmässä miettiä, mikä tässä asiassa on tärkeää meidän työmme kannalta. Tämän joko yksilöllisen tai ”eksperttiryhmätyöskentelyn” jälkeen tiimit kokoontuvat ja kukin opettaa tiimille ne asiat, jotka koki oman osuutensa keskeisiksi kohdiksi. Tämän jälkeen kokonaisuudesta keskustellaan ja mahdollisesti päätetään niistä käytännön toimista, joihin työskentelyn pohjalta halutaan ryhtyä.

## **Kehittävät kokeet ja projektitoiminta**

Kokeileminen on eräs oppimisen perustavimpia menetelmiä. Kehittävissä kokeissa laaditaan ensin mielikuva hyvästä toiminnasta teoreettisen ja/tai käytännöllisen tiedon pohjalta tekemällä toimintasuunnitelma. Toteuttamalla suunnitelma ja arvioimalla tuloksia sitten ”testataan” tätä oletusmielikuvaa. Kehittävien kokeiden ja projektitoiminnan perusidea on samankaltainen: astua turvallisten rutiinien ulkopuolelle ja laajentaa omaa toiminta-aluetta. Tällä tavalla pystytään luomaan uutta osaamista.

Kehittävissä kokeissa ja projektitoiminnassa on kyse ensisijaisesti ongelmanratkaisusta tai kehittämistyöstä. Ongelmanratkaisu on ihmiselle luontaista toimintaa, se on tapa saada aikaan uusia tuloksia ja uutta osaamista. Ongelmanratkaisun kautta on opittu uutta kautta ihmisen koko historian. Projektitoiminta saattaa merkitä yritystä ratkoa todellisia työssä ilmeneviä ongelmia koulutuksessa saadun tiedon avulla. Tällöin teoreettiseen tieteelli-

seen tietoon - joka on luonteeltaan yleistä ja etäistä - pyritään saamaan henkilökohtainen näkökulma ja ymmärrys. Tietoa sovelletaan omassa työympäristössä tavoitteena luoda uusi näkökulma omaan työhön ja mahdollisesti myös suunnitella ja harjoitella uudenlaisia työnkuluja.

Projektitoiminta on erityisen hyödyllistä moniammatillisessa (ks. Jalava & Virtanen 1995) ympäristössä. Ammatillinen organisaatio pyrkii organisoinnin keinoin yksinkertaistamaan työtilanteitaan niin, että samalle työntekijälle tulee mahdollisimman samankaltaisia tehtäviä. Monimutkaisuutta vähennetään paloittelemalla kokonaisuus osiin ja leikkaamalla irti osia yhdistävät säikeet. Näin saadaan aikaan keinotekoisesti yksinkertaistettu työtilanne, jossa on helpompaa tehdä diagnoosi ja tavoitteiden asettaminen tapahtuu keinojen luomassa tulkintakehyksessä. Kokoamalla moniammatillinen projektiryhmä tiettyä ongelmaa ratkaisemaan voidaan tuottaa uusi oppimiskonteksti, jossa uutta tietoa on mahdollista luoda yhdistelemällä eri aloja edustavien henkilöiden osaamista. Tehokkainta tällainen toiminta on silloin kun samassa ryhmässä on sekä kokeneita että kokemattomia henkilöitä.

Toinen tapa nähdä projekti on keskittyä uutta tietoa luoviin elementteihin. Tällainen projekti voi olla esimerkiksi omaa tai työyhteisön toimintaa tutkiva ja uudella tavalla käsitteellistävä hanke. Tällöin tiedon luominen perustuu kokemukseen ja sen analysointiin. Projektitoiminnan erityinen voimavara on mahdollisuus siirtyä ennen kokemattomille alueille, toimia toisella tavalla kuin ennen ja oppia tästä kokemuksesta. Oppiminen on laajinta kun sekä toimintatavat että toimintaympäristö ovat uudenlaiset. Kun projekti toteutetaan ryhmässä, joka parhaassa tapauksessa on moniammatillinen tai ainakin sen jäsenillä on erilaista kokemusta ja osaamista, voivat ryhmän jäsenet oppia sosiaalisuudella.

Projektit toimivat monimutkaisissa, vaikeatulkintaisissa ja ennalta-arvaamattomissa tilanteissa. Erityisesti uutta osaamista tai innovaatioita kehittelevälle projektitoiminnalle on tyypillistä se, että sen tulos on tekijöiden mielessä vain utuisena haaveena siitä, mitä tulevaisuudessa halutaan saavuttaa. Mikäli kaikki olisi ennakoon selkeää, ennustettavaa ja varmaa, projektia ei olisi syytä edes perustaa. Projektia ei ole yleensä juuri kyseisen ryhmän suunnittelemassa muodossa aikaisemmin toteutettu eikä kenelläkään toimintaan osallistuvista siis voi olla kokemusta juuri tällaisesta hankkeesta. Oppimiseen tähtäävä projektitoiminta (tästä enemmän ks. Jalava & Virtanen 1998) onkin luonteeltaan pioneerityötä. Projektitoiminnassa ei pyritä niinkään varmaan ja virheettömään suoritukseen, vaan paremminkin kohtuulliseen riskinottoon ja tien luomiseen ”uusille alueille”. Virheiden pelkääminen, vanhaan tukeutuminen ja puolustusellisuus haittaavat oppimista projekteissa.

## Varjostaminen

Varjostamisen (tarkemmin ks Jalava & al. 1999) perusideana on tehdä havaintoja toisen henkilön – varjostettavan – toiminnasta. Varjostamista voidaan käyttää perehdyttämismenetelmänä, ja se voi toimia kahden ammattilaisen osaamisen kehittämisen keinona, eräänlaisena henkilökohtaisena benchmarkingina. Varjostamisessa on neljä vaihetta: työtavoitteiden kuvaaminen, tapahtumien ennakointi tulevassa työtilanteessa (mallintaminen), itse työtilanne ja palautekeskustelu.

### 1) *Työtavoitteiden kuvaaminen:*

Aluksi määritellään tuleva työtilanne, joka saattaa olla esimerkiksi keskustelu vanhempien kanssa. Varjostettava pohtii ääneen, mitkä hänen tavoitteensa ovat tässä tilanteessa ja miksi hän asettaa kyseiset tavoitteet. Esimerkiksi tavoitteena voi olla lapsen käyttäytymisen kuvailu vanhemmalle ja keskustelu siitä, edellyttäisikö kuvattu tilanne joitakin toimenpiteitä. Lisäksi varjostettava kertoo, millaiset havainnot ovat saaneet hänet suunnittelemaan nämä toimenpiteet. Varjostaja kirjaa tavoitteet paperille.

### 2) *Tapahtumien ennakointi tulevassa työtilanteessa (mallintaminen):*

Tämän jälkeen varjostettava suunnittelee ääneen toimintatapansa, miten työn kulku tulee etenemään? Mitä hän tekee ensin ja mitä sen jälkeen. Varjostettava saattaa kuvata, millä tavalla hän avaa keskustelun, miten hän ottaa itse pääasian puheeksi, millä tavalla hän esittää havaintojaan, miten hän pyrkii saamaan esille vanhempien näkökulmia ja kuinka hän keskittyy niihin ja millä tavalla hän aikoo saattaa asian päätökseen. Varjostettava saattaa asettaa alatavoitteita vuorovaikutuksen laadulle ja asian esittämistavalle, sillä asian laatu saattaa saada vanhemman huolestumaan ja lukkiutumaan. Tämän vuoksi tavoitteeksi asetettu ratkaisumallin löytäminen saat-  
taa jäädä saavuttamatta. Varjostaja kuvaa ajatusprosessin paperille esimerkiksi kaa-  
vion muotoon.

### 3) *Itse työtilanne:*

Tämän jälkeen seuraa itse työn tekemisen vaihe, jolloin varjostettava tekee työtään normaalilla tavalla ja varjostaja kirjaa havaintojaan paperille. Apunaan varjostajalla on näkemys, joka on tuotettu kahdessa ensimmäisessä vaiheessa. Erityisesti hänen pitää panna merkille niitä asioita, jotka poikkesivat ennakoidusta. Ne kertovat suunnitelman toimivuudesta – ja usein siitä, miten vaikeaa tilanteiden kulun ennakoiminen on.

### 4) *Palautekeskusteluvaiheessa*

käydään läpi työn kulku: toteutuivatko tavoitteet ja menikö tilanne ennakkoinnin mukaisesti. Kiinnostavia ovat myös poikkeamat. Miksi jokin asia toteutui toisin kuin ensin ajateltiin. Poikkeamat ja niistä selviäminen eivät suinkaan ole ”virheitä” vaan



paremminkin ne tuovat esiin tärkeää eksperttitietoa. Palautekeskusteluvaiheessa sekä varjostaja että varjostettava hyödyntävät sitä tietoa, jonka kaksi ihmistä, jotka ovat kokeneet saman tilanteen eri rooleissa, voivat keskustelutilanteessa tuottaa.

Edellä kuvatut keinot soveltuvat sekä formaalin että informaalien tiedon tuottamiseen ja välittämiseen. Osaamisen kehittämisen keinovalikoimaa kannattaakin jatkuvasti laajentaa. Perinteinen väline on aina ollut enemmän tai vähemmän suunnitelmallinen täydennyskoulutus. On kuitenkin huomattava, että koulutus voi tavallisesti välittää pääasiassa formaalia tietoa. Työelämässä toimivan valmentavan esimiehen kannattaakin omaksua koulutuksen rinnalle myös muita kehittämiskeinoja.

# PEDAGOGISEN TOIMINNAN KEHITTÄMINEN – OSA II

Suomalaiselle päivähoidolle on aina ollut tunnusomaista sisällön kehittäminen ja erityisesti pedagogiseen toimintaan panostaminen. Päivähoidon henkilökunta ottaa mielellään käyttöönsä uusia työvälineitä ja interventiomenetelmiä.

Seuraavien artikkelien avulla on tarkoitus antaa varhaiskasvatuksen ammattilaisille välineitä oman ammattitaidon pedagogiseen kehittämiseen. Erityistä tukea tarvitseva lapsi ei ole kohde, jolle tarjotaan pelkästään yksilökeskeisiä toimintoja. Lapsi on aina suhteessa ryhmään tai toiseen ihmiseen sekä suhteessa siihen fyysiseen ja psyykkiseen ympäristöön, jossa hän kulloinkin on.

Yksilöllisen ja yhteisöllisen toiminnan yhteen nivominen vaatii pedagogisen pohjan kehittämistä. Arviointi ja toiminnan suunnittelu ovat varhaisvuosien erityiskasvatuksen perusta. Arvioinnin lähtökohdaksi tulee nostaa lapsen vahvuudet sekä sen jälkeen yhdessä lapsen vanhempien ja muiden ammattilaisten kanssa lähteä pohtimaan niitä sisältöjä ja menetelmiä, joita tarvitaan. Kuntoutussuunnitelma ja kontekstianalyysi ovat tämän prosessin työvälineitä.

Jokaisella lapsella on tarve olla vuorovaikutuksessa muiden lasten ja aikuisten kanssa. Aina ei kuitenkaan lapsen sosiaalinen taito riitä tyydyttämään hänen sosiaalisia tarpeitaan. Tämän lisäksi ympäristö ei välttämättä pysty ymmärtämään lasta eikä kykene vastaamaan lapsen tarpeisiin. Varhaisen vuorovaikutuksen tukeminen ja leikin merkityksen korostaminen kehittävät juuri niitä taitoja, joita lapsi tämän päivän maailmassa tarvitsee “jotta tähdellä olisi hyvä lentää”...

# Varhaisen vuorovaikutuksen tukeminen päivähoidossa

## Varhaisen vuorovaikutuksen merkitys lapsen kehityksessä

Varhainen vuorovaikutussuhde lapsen ja vanhemman välillä on lukuisten tutkimusten perusteella noussut keskeiseksi tekijäksi lapsen kehityksessä. Tiedetään, että vauva on aktiivisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa heti syntymästään saakka. Useimmat pienten lasten oireet liittyvätkin vuorovaikutuksen ongelmiin; vaikeudet vuorovaikutussuhteessa voivat johtaa lapsen kiintymyssuhteen kehityksen ongelmiin, mikä voi näkyä myöhemmin monenlaisina käyttäytymisen, oppimisen ja tunnesuhteiden ongelmoina. Vauvalla on biologisia, kognitiivisia, emotionaalisia ja sosiaalisia valmiuksia hakea vuorovaikutusta ja myös säädellä sitä (Zeanah, ym. 1997). Uusimmissa lapsen kehitystä tarkastelevissa tutkimuksissa painotetaan jatkuvan rakentumisen mallia, minä mukaan yksilö ja ympäristö ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Varhaiset vuorovaikutuskokemukset vaikuttavat yksilön myöhempään kehitykseen (Stern, 1985; Sameroff, 1989, 1993).

Transaktionaalissa kehitysteoriassa (Sameroff, 1989, 1993) yhdistetään biologiset, ja psykologiset ja sosiaaliset osa-alueet. Ihmisen geneettinen perimä, käyttäytyminen ja sosiaalinen järjestelmä ovat jatkuvassa aktiivisessa vuorovaikutuksessa keskenään. Geneettinen perimä ohjaa kehitystä. Kuitenkin ympäristö, johon kuuluu vanhempien ja lapsen välinen suhde, sisarukset ja perheen muu verkosto, elämän muutokset, erilaiset kokemukset, ravinto ja stressikokemukset, muokkaa joko suoraan tai välillisesti lapsen kehitystä. Perheen elämään sisältyy erilaisia koodeja, jotka säätelevät lapsen ja perheen elämää. Näitä ovat esimerkiksi perheen sukupolvesta toiseen siirtyneet tavat ja rituaalit, päivähoito- ja koulujärjestelmät, erilaisten kulttuurien asettamat normit, päivähoidon ja koulun aloittamisajat tai esimerkiksi perheen tapa pitää lapsen rajoista ja turvallisuudesta huolta.

Daniel Stern (1985) on yhdistänyt teoriassaan psykoanalyttistä kehitysteoriaa ja kokeellista vauvatutkimusta. Tämän teorian mukaan vauva on subjektiivinen, elämyksiä

kokeva olento syntymästään lähtien. Yhä monimutkaistuvana systeeminä vauvalle kehittyy psyykkinen todellisuus, joka on organisoitunut ja toimii hierarkkisen systeemin mukaan (Aalto, 1991). Kokemukseen itsestä kuuluu olennaisesti toinen ihminen. Minuuden ja ihmissuhteiden kehityksen eri vaiheet luovat perustan kaikelle myöhemmälle kokemukselle. Orastavan minuuden ja ihmissuhteen vaiheessa (0-2-3kk) vauvan kokemus ympäristöstä ja ihmissuhteista on muodon, intensiteetin ja tempon havaitsemista. Tässä vaiheessa vanhempien tehtävänä on opetella tulkitsemaan vauvan reaktioita ja tarpeita ja siten esimerkiksi säädellä lapsen uni - ja valverytmiä. Ydinminuuden ja ydinihmissuhteiden vaiheessa (2-3 kk) vauvalla on jo kokemus itsestään jatkuvana, ruumiillisesti yhtenäisenä ihmisenä, hän ei siis ole symbioottisesti sidoksissa oleva osa äitiä. Kun vanhempi toistaa, liioittelee tai muuntelee samaa teemaa syntyy lapselle tunne vastavuoroisuudesta, jossa hän voi toisen ihmisen kanssa säädellä tajunnantiloja ja fyysistä tasapainoa (Tamminen, 1996; Aalto1991; Stern1985).

Useat samankaltaiset vuorovaikutustilanteet ja niistä muodostuvat muistijäljet (ns. episodinen muisti) muodostavat vähitellen sisäisiä mielikuvia, representaatioita (Stern, 1985, Mäntymaa & Tamminen, 1999). Subjekttiivisen itsen vaiheessa (7-9-15kk) lapsi oivaltaa, että muillakin ihmisillä on oma sisäinen kokemusmaailmansa ja että omia sisäisiä kokemuksia voi jakaa toisten kanssa. Vastavuoroinen jakaminen, ns. tunnetilojen yhteensoinnuttaminen luo perustan inhimilliselle yhteenkuuluvuudelle. Tunteiden yhteensoinnuttamisen onnistuminen on osoittautunut tärkeäksi vanhempi - lapsi suhteen laadun osoittajaksi. Vähitellen lapsi siirtyy verbaalisen minuuden ja verbaalisen ihmissuhteen vaiheeseen (15-18 kk) oppiessaan puhumaan ja kertovan minuuden ja kertovan ihmissuhteen vaiheeseen (3-4 v), jolloin kieltä aletaan käyttää ajatteluun ja kerrontaan. (Stern 1985; Tamminen, 1996).

Kiintymyssuhdeteorian (Bowlby,1969; Ainsworth, ym. 1978) mukaan lapsen kiintymyssuhteen muodostuminen häntä hoitavaan aikuiseen, yleensä äitiin on välttämätön edellytys lapsen normaalille kehitykselle. Turvallisen kiintymyssuhteen avulla lapsi uskaltautuu vähitellen tutkimaan ympäristöään, vaikkakin stressitilanteissa hakeekin lohdutusta kiintymyskohteeltaan. Kiintymyssuhdetta voidaan luotettavasti arvioida jo noin vuoden iässä. Lapsi voi olla kiintynyt *vanhempaansa turvallisesti, turvattomasti - välttelevästi, turvattomasti - ambivalentisti* tai *kaottisesti*. Lapsella voi olla erilaisia kiintymyssuhdemalleja eri ihmisten kanssa.

Turvalliseen kiintymyssuhteeseen kuuluu mm. että lapsi protestoi tai hätäntyy jätessään yksin tai vieraan kanssa ja ilahtuu, kun näkee vanhempansa. Turvaton-välttelevä - kiintymyssuhde voi näkyä esimerkiksi siinä, että lapsi ei näytä reagoivan vanhemman poissaoloon, eikä myöskään kiinnitä huomiota vanhemman paluuseen. Jos kyseessä on

turvaton - ambivalentti kiintymyssuhde, lapsi hätääntyy vanhemman lähdettyä, mutta tämän palatessa on joko suoraan tai peitellysti vihainen vanhemmalleen, eikä kykene lohduttautumaan helposti. Kaoottiselle kiintymyssuhteelle on tyypillistä lapsen ristiriitainen lähestyminen, välillä lapsi haluaa vanhemman lähelle, välillä välttelee. Lapsi saattaa olla myös jähmettynyt tai hidastunut liikkeiltään tässä tapauksessa. Usein lapsen elämänhistoriasta löytyy traumaattisia kokemuksia (Zeanah, ym, 1997; Mäntymaa & Tamminen, 1999).

Lapsen temperamenttiin kohdistuva tutkimus on pitänyt temperamenttia synnynnäisenä, lähes muuttumattomana ominaisuutena. Kuitenkin nykykäsityksen mukaan varhaiset ihmissuhteet muokkaavat monia niitä lapsen ominaisuuksia, joita on aiemmin pidetty osana temperamenttia. Temperamenttia onkin pidettävä varhaislapsuudessa enemmänkin vuorovaikutuksen ominaisuutena, joka kuvastaa osapuolten yhteensopivuuden onnistumista tai ongelmia (Tamminen, 1996).

Ekologisessa kehitysteoriassa (Bronfenbrenner, 1979) koko elinympäristö (perhe, päivähoito, koulu, toveripiiri) muodostaa laajenevia vuorovaikutuskehiä lapsen ympärille ja vaikuttaa kehitykseen. Laajempi kehä vaikuttaa aina sisimpään. Mikrotason vuorovaikutussysteemi on perheen sisäistä vuorovaikutusta, mesotaso vuorovaikutusta perheen ulkopuolisten, mutta lähellä olevien ihmisten kanssa. Eksotasolla vaikuttaa esimerkiksi lainsäädäntö, päivähoitosäännökset ja makrotasolla yhteiskuntapolitiittinen järjestelmä. Tässä mallissa korostetaan perheen omaa aktiivisuutta ja dynaamista vuorovaikutusta ympäristön kanssa (Kalland & Maliniemi-Piispanen, 1999).

Systeemiteoreettinen (esim. Wynne, 1984) näkemys perheen kehityksestä on laajentanut näkökulman lapsi - vanhempi suhteesta koko perheeseen. Tällöin kahdenvälinen suhde (dyadi) on vain yksi osa laajempaa ja monimutkaisempaa vuorovaikutuksen kenttää. Perheen kehitys etenee samoin kuin yksilönkin kehitys edellisten vaiheiden päälle. Kehityksen suunta riippuu siitä, miten perhe ratkaisee kulloinkin eteentulevia kehitystehtäviä ja ongelmia. Vanhemmuuden kehitykseen on vaikuttamassa vähintään kolme sukupolvea; omilta vanhemmilta saadut mallit ja sisäistyneet mielikuvat, mutta myös vanhempien keskinäinen suhde ja suhde lapseen. Lisäksi perhe on osa laajempaa sosiaalista ja yhteiskunnallista verkostoa sukulaisten, päivähoidon, koulun ja työelämän kautta. Arvioitaessa perheen tuen tarvetta esimerkiksi vauvavaiheessa, tulee huomioida aina perheen omat erityispiirteet.

Yhteenvetona tämänhetkisestä vuorovaikutustutkimuksesta voidaan todeta, että lapsen ja vanhemman onnistunut vuorovaikutus sisältää seuraavia elementtejä, jotka kuuluvat myös onnistuneeseen vuorovaikutukseen päivähoidossa:

- **Jatkuvuus**

Lapsen on saatava kokemus siitä, että häntä hoivaavat henkilöt ovat pysyviä.

- **Toistuvuus**

Kun vanhempi tekee samoja asioita suunnilleen samalla tavalla päivästä toiseen, alkaa vauva alkaa yhdistää aikaa, tapahtumia, henkilöitä, tunnelmia, makuja, tuoksuja, kosketusta.

- **Ennakoitavuus**

Vähitellen vauva alkaa ennakoida tapahtumia: itkusta seuraa vanhemman läheisyys, ruuan tai hellyyden saaminen, väsymyksen tunteesta nukkumaan meno.

- **Sensitiivisyys**

Tutustuessaan lapseensa vanhempi pyrkii koko ajan arvioimaan hänen tarpeita ja pyrkii vastaamaan niihin.

- **Lapsen viestien oikea lukeminen**

Vähitellen vanhempi oppii yhä paremmin lukemaan lapsensa viestejä ja toimimaan niiden mukaisesti.

- **Turvallisuus**

Lapsen ympäristö, hoito ja käsittely luodaan sellaiseksi, että ne luovat turvallisuuden tunnetta. Vanhempi jäsenteää vauvan ympäristöä, on aina yhden askeleen edellä, luo rajoja ja rakenteita, kertoo ja

kuvailee tulevia asioita, luo kehitykselle rakennustelineitä.

- **Fyysinen kosketus**

Sensitiivinen fyysinen läheisyys, missä seurataan lapsen reagoitua, antaa lapselle tunteen oman ruumiinsa rajoista, luo turvallisuutta ja uskallusta aktiiviseen ympäristön tutkimiseen.

- **Katsekontakti**

Antaa vuorovaikutukselle kanavan, jota kautta jaetaan yhteisiä kokemuksia, vanhemman läsnäoloa, hyväksyntää, iloa ja turvaa.

- **Kieli**

Aluksi nonverbaalisen vuorovaikutuksen väline. Äänen sävyt ja tunnelmat ovat tuttuja jo varhain. Myöhemmin verbaalinen ilmaisu auttaa jakamaan sisäisiä kokemuksia. Kielestä tulee ajattelun ja kerroksen väline.

- **Temperamentin huomioiminen**

Vuorovaikutus muokkaa temperamenttia, vauvan ja vanhemman temperamenttien yhteensovittaminen vie aikaa.

- **Tunteiden yhteen soinnuttaminen**

Lapsi ja vanhempi vastavuoroisesti jakavat tunnetilojaan, mikä onnistuessaan antaa syvän tunteen yhteenkuuluvuudesta.

## Kun vuorovaikutus häiriintyy

Useimmat pienten lasten oireet näkyvät arkipäivän vuorovaikutustilanteissa; nukkumisen, syömisen, päivärytmin löytymisen ongelmina, tai liiallisena itkuisuutena. Vuorovaikutushäiriön kehittyminen vaatii ongelman jatkuvuutta ja toistuvuutta. Vuorovaikutuksen laatuun vaikuttavat lapsen ja vanhemman fyysinen ja psyykinen tila, perheen sosioekonomiset olosuhteet, vanhempien parisuhteen laatu, puolisolta saatu tuki, sisarusten tuomat vaatimukset, sukulaisten ja muiden perheen ulkopuolisten antama tuen

määrä ja laatu, vanhemman kyky selviytyä stressitilanteista ja vanhempien omat varhaiset kokemukset ja sisäiset mielikuvat omasta lapsuudesta. Jos perheeseen kasautuu erilaisia riskitekijöitä ja suojaavia tekijöitä puuttuu, voi seurauksena olla vuorovaikutushäiriö. Vauvan puolelta riskitekijöitä ovat mm. vammaisuus tai vakava sairaus, keskosena syntyminen ja voimakas itkuisuus. Vanhemman puolelta riskitekijöiksi voidaan lukea psyykkinen sairaus, alaikäisyys, päihderiippuvuus, josta usein seuraa puutteellinen kyky hoivata lasta, köyhyys, sosiaalinen syrjäytyminen/eristäytyminen ja alhainen koulutustaso (Tamminen, 1996). Myös vanhempien jatkuvat keskinäiset riitelyt, joihin liittyy fyysistä pahoinpitelyä, vaikuttavat lapsen kehitykseen haitallisesti. Vanhempien läheisen suhteen on todettu olevan yhteydessä vanhempien kykyyn toimia vauvaa kohtaan sensitiivisesti ja siten edesauttavan turvallisen kiintymyssuhteen muodostumista (Zeanah, 1997). Koska lapsi tai vanhempi ei yksin ylläpidä häiriötä vuorovaikutussuhteessa, on tärkeää, että pienten lasten perheisiin kohdistuvissa tukitoimissa huomioidaan koko perheen tilanne.

Vuorovaikutushäiriö voi näkyä sekä vauvan että vanhemman käyttäytymisessä ja heidän keskinäisessä kommunikaatiossaan. Berg Broden (1989) kuvailee häiriöiden erilaisia ilmenemismuotoja lähtien vauvan synnynnäisistä eroavaisuuksista. Vauvat voivat olla reagoitintavoiltaan 1) liiallisesti itseään sääteleviä, 2) yliaktiivisia tai 3) passiivisia ja estyneitä.

Liiallisesti itseään säätelevät vauvat oppivat nopeasti uni-valverytmin, syövät hyvin, ja reagoivat monella tavalla positiivisesti ympäristöönsä. Erotuksena vauvoista, joiden vuorovaikutuksessa vanhemman kanssa ei ole ongelmia, nämä liian itsesäätelevät vauvat reagoivat positiivisesti silloinkin, kun he ovat kokeneet vakavia häiriöitä ympärillään, mikä johtuu esimerkiksi äidin psyykkisestä sairaudesta. Tällaisella käyttäytymisellään vauva usein ”kannattelee” äitiä, mutta jää itse ilman riittävää vastavuoroista hoivaa. Vauva on olemukseltaan varuillaan oleva, motoriikka on kömpelöä ja hänen on vaikea rentoutua sylissä

Yliaktiivisilla vauvoilla puolestaan ärsytyskynnys on hyvin matala ja vauvat reagoivat herkästi kaikkeen ympärillään. Näillä vauvoilla on usein vaikeuksia löytää uni- ja ruokailurytmi. Vauvat ovat motoriikaltaan jännittyneitä ja kasvojen ilme on huolestunut. Tällaiset vauvat välttelevät katsekontaktia ja sosiaalista hymyä on vähän. He itkevät helposti, mutta lohdutautuminen on heille vaikeaa. Vanhemmat ovat usein äärimmäisen väsyneitä ja turhautuneita yrittäessään löytää syitä vauvansa ärtyneisyyteen ja kokeillessaan mitä erilaisempia keinoja selvittää arjen tilanteista.

Vetäytyvät, passiiviset vauvat puolestaan reagoivat ikään kuin säästöliekillä. Motoriik-

ka on usein tästä syystä kömpelöä ja ikään nähden viivästynyttä, he esimerkiksi alkavat opetella kääntymistä myöhään. Vauvat viihtyvät hyvin sängyssä ja saattavat unohtua sinne liian pitkäksi aikaa. Heitä on vaikea houkutella kontaktiin ja tästä syystä vauvan antama palaute tai palkinto vanhemmalle esimerkiksi sosiaalisen hymyn muodossa jää vähäiseksi. Nämä vauvat vaativat vanhemmiltaan erilaista kärsivällisyyttä kuin yliaktiiviset vauvat.

Äitien reagoititavoissa ja käyttäytymisessä voidaan myös havaita tiettyjä kaavoja. Jotkut äidit ovat omaksuneet tavan ohjata vauvaansa ikäänkuin tietyn käsikirjoituksen mukaan. Lasta ei nähdä omana kehittyvänä persoonana, kontakti lapseen on kaavamainen ja lapseen kohdistetaan suuria odotuksia. Äitiys koetaan vaativana tehtävänä ja siihen sisältyy harvoin ilon tai nautinnon hetkiä. (Berg Broden, 1989). Näiden äitien vuorovaikutus passiivisen vauvan kanssa on usein ylisuojelevaa. Äiti ehtii reagoida vauvan tarpeisiin, ennen kuin vauva edes ilmaisee niitä. Koska vauvanhoito koetaan tehtäväksi, tulee vuorovaikutuksesta suoriutumistilanne. Esimerkiksi tällaisille äideille on tärkeää, että vauva syö tietyn määrän, vaikka hänellä ei olisikaan nälkä. Yliaktiivisen vauvan kanssa liiallisesti ohjaavat äidit joutuvat usein konfliktitilanteisiin. Äidit yrittävät hallita tilanteita tarjoamalla lapselle lisää aktiviteettia, mikä puolestaan nostaa lapsen stressin liian korkealle. Koska yliaktiiviset vauvat tarvitsevat rajoituksia ja ärsykemäärän vähentämistä, tulisi äidin päinvastoin rauhoittaa lasta.

Joillekin äideille lapsi ei ole ikäänkuin näkyvässä; heiltä puuttuu sisäinen kuva lapsesta. Näillä äideillä on emotionaalisia esteitä nähdä lapsi todellisena. Lapsi jää varjoon, ”ei kenenkään maahan” ja hän ei saa vahvistusta omiin reaktioihinsa (Berg Broden, 1989). Toisin kuin ohjaavat ja ylikontrolloivat äidit, näiden äitien on vaikea esimerkiksi muistaa lapsen kehitykseen liittyviä muutoksia, eivätkä he kykene kuvailemaan vivahteita lapsen persoonallisuudessa, tavoissa tai mieltymyksissä. Jos äiti ei ole emotionaalisesti läsnä ja vauva on passiivinen, on vuorovaikutus hiljaista ja tyhjää, eikä kumpikaan tee aloitteita toiseensa nähden. Koska passiivinen vauva tarvitsee ylimääräistä aktiviteettia vanhemmaltaan, jää hän tällaisen äidin hoivassa vaille riittävää tukea. Näin käy usein esimerkiksi depressiivisten äitien vauvoille. Aktiivisen tai yliaktiivisen vauvan kanssa vuorovaikutuksesta tulee usein kaoottinen, koska äiti ei tunne vauvan reaktioita. Esimerkiksi ruokailusta saattaa tulla toistuvasti tilanne, jossa äiti tulkitsee vauvan signaalit väärin ja kokee vauvan esittävän kritiikkiä häntä kohtaan. Ruokailu saatetaan keskeyttää, aloittaa uudestaan ja keskeyttää taas (Berg Broden, 1989).

Jotkut äideistä ovat oikullisia ja ambivalentteja suhteessaan vauvaansa. Käyttäytymisen tasolla he ovat epäjohdonmukaisia, ja rajat vauvan ja äidin välillä ovat epäselvät. Vauvaan saatetaan projisoida omia pettymyksiä ja vauvan tarpeet nähdään pahantahtoisuu-



den osoituksina. Tiedostamattomalla tasolla on usein kokemus siitä, että äiti itse ei ole tullut nähdyksi ja kohdelluksi omana itsenään. (Berg Broden, 1989.)

## **Vuorovaikutussuhteen arviointi**

Kun arvioidaan vanhempi-lapsi vuorovaikutussuhdetta, tulee perustana olla vanhemmuutta kunnioittava yhteistyö vanhempien kanssa. Vanhemmat tuntevat lapsensa paremmin kuin kukaan ulkopuolinen, heillä on keskeinen vaikutus lapsen kehitykseen ja he myös haluavat lapsensa parasta. Työntekijän tulee kunnioittaa ja ottaa huomioon perheen arvot ja erilaisiin perhekulttuureihin kuuluvat seikat. Yhdessä vanhemman/vanhempien kanssa pyritään näkemykseen siitä, mitkä ydinalueet ovat ongelmallisia lapsen ja vanhemman/vanhempien välillä. Ongelmien kartoituksen ohella yhtä tärkeää on arvioida myös kehitystä suojaavia tekijöitä. Vuorovaikutuksen arvioinnissa tulee kiinnittää huomiota siihen, mitä vuorovaikutuksessa tapahtuu, miten ja milloin se tapahtuu, missä tilanteessa ja kuinka usein.

## **Varhaisen vuorovaikutuksen tukeminen 1 - 2 -vuotiaiden päivähoitoryhmissä - ryhmätyönohjaus työvälineenä**

Erika - projektin yleistavoitteisiin kuului lapsen varhaisten vuorovaikutussuhteiden parantaminen, vanhemmuuden vahvistaminen kehittämällä päivähoidon henkilökunnan ja vanhempien välistä vuorovaikutusta ja päivähoidon ja kodin yhteistyötä erityisesti alle kolmevuotiaiden lasten osalta. Tavoitteena oli, että näin tuetaan lapsen tunne-elämän ja kielen kehitystä.

Turussa aloitettiin keväällä 2000 työnohjausryhmä, joka koostui kolmen eri puolella kaupunkia sijaitsevan päiväkodin yhdeksästä työntekijästä. Jokaisesta päiväkodista ryhmään osallistui 3 työntekijää. Kahdeksalla ryhmään osallistuvista oli lastenhoitajan koulutus ja yhdellä lastentarhanopettajan koulutus. Ryhmä kokoontui yhteensä 9 kertaa, noin kuukauden välein, 2 tuntia kerrallaan. Päivähoidossa olevien lasten iät vaihtelivat hiukan alle vuoden ikäisestä kolmevuotiaaksi. Ryhmäkoot olivat 13-16 lasta/ ryhmä.

Ensimmäisellä kerralla käytiin läpi työnohjauksen yleistavoitteet ja ryhmän jäsenten henkilökohtaiset tavoitteet, jotka tiivistetysti olivat:

- saada tietoa erilailla käyttäytyvien lasten kanssa toimimisesta.
- lisätä valmiuksia havainnoida kehityshäiriöitä ja kehitysviivästyksiä riittävän ajoissa.
- pohtia vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön pulmia: milloin ottaa esille lapseen liittyviä vaikeita asioita, mikä on asiallinen tapa tuoda lapsen ongelmia esille ja miten suhtautua torjuviin, tai negatiivisesti reagoiviin vanhempiin, silloin kun lapsen kehitykseen liittyvät ongelmat vaativat niihin puuttumista.

Ryhmäläisten omat yksilölliset tavoitteet Erika-projektissa liittyivät siten ongelmien varhaiseen tunnistamiseen ja niiden esille ottamiseen vanhempien kanssa. Pienten lasten ongelmat huolestuttavat heitä hoitavia aikuisia, mistä seuraa tarve puuttua tilanteeseen. Toisaalta, koska kehitys etenee vauva - ja pikkulapsivaiheessa nopeasti, ja kehitykseen liittyvää vaihtelua esiintyy paljon, on joskus vaikea arvioida, mikä on poikkeavaa kehitystä ja mikä ei. Siksi jäädäänkin usein odottamaan ja seuramaan. Työnohjaus -ryhmän tavoitteet olivat adekvaatteja ja liittyvät hyvin ryhmän jäsenten perustehtävään. Tavoitteet asettuivat myös Erika - projektin yleistavoitteisiin, vaikka kielellisen kehityksen ongelmia ei tässä vaiheessa suoranaisesti tuotu esille.

Työnohjauksessa käsitelty aiheet voidaan jakaa neljään alueeseen:

- vanhemman ja lapsen suhde
- lapsi suhteessa muihin päiväkodissa oleviin lapsiin
- lapsen ja työntekijän suhde
- vanhemman ja työntekijän suhde

Päiväkodin sisäisiä, työntekijöiden välisiä suhteita ei tässä ryhmässä käsitelty.

## **Vanhemman ja lapsen suhde**

Työnohjauksessa pohdittiin hyvin paljon lapsen ja vanhemman suhdetta. Vaikka lapsen tuomiseen ja hakemiseen liittyvät tilanteet ovat lyhyitä, muodostuu henkilökunnalle melko nopeasti käsitys siitä, millä tavalla äiti ja/tai isä toimivat lapsensa kanssa ja miten lapsi näissä tilanteissa käyttäytyy. Työntekijöitä huolestutti useimmiten rajoihin tai lapsen päivärytmiin liittyvät ongelmat, jotka näyttivät liittyvän vanhemman vaikeuteen olla johdonmukaisesti turvallinen aikuinen. Ongelmat tulivat näkyviin esimerkiksi lasten tullessa päiväkotiin tai lähtiessä sieltä, jolloin lapset huutamalla tai kiukuttelemalla saivat toistuvasti sen, minkä tahtoivat. Vanhemman epävarmuus ja avuttomuus havaittiin, mutta avun tarjoaminen jäi usein tekemättä, koska pyrittiin tukemaan vanhempien omia keinoja selvittää tilanteesta. Jos vanhempi pyysi apua tai neuvoja, niitä yleensä annettiin. Joskus vanhemman oman elämäntilanteen rajattomuus oli myös näkyvissä; lapsia tuo-

tiin hoitoon epäsäännöllisinä aikoina ja heitä toivat ja hakivat vaihtelevasti eri aikuiset. Näihin tilanteisiin puuttuminen on myös vaikeaa, koska vanhemmat kokevat esitetyt ohjeet ja toiveet usein arvosteluna tai liiallisena puuttumisena perheen elämään. Ryhmässä pohdittiin onko asiaan puuttuminen tai sanominen tehokkain tapa tukea näiden vanhempien ja lasten vuorovaikutusta ja mitä muita keinoja voisi käyttää.

Vanhempien elämäntilanteita ja mahdollisia tukiverkostoja mietittiin myös. Tämä lisäsi ryhmän jäsenten ymmärrystä perheestä. Kuitenkin usein päällimmäiseksi jäi silti huoli lapsesta, pitäisikö puuttua ongelmatilanteisiin aktiivisemmin, olisiko syytä ohjata perhe esimerkiksi perheneuvolaan, onko otettava yhteyttä lastensuojeluun ja miten siinä tapauksessa asia ilmaistaan vanhemmille. Monesti tilanteen jatkuminen kuormitti koko ryhmää.

Vaikkakaan lapsille ei useimmissa päiväkodeissa ole nimetty omaa hoitajaa, on työntekijäryhmässä lähes aina joku, jolla on suurempi tai avoimempi kontakti perheeseen. Tällaisen työntekijän onkin kohtalaisen helppo käynnistää keskustelu vanhemman kanssa myös ongelmatilanteissa. Joillekin perheille työntekijä toimi eräänlaisena tuki- tai luottohenkilönä. Tämä on ensiarvoisen tärkeää vanhemmalle, jonka omassa elämänhistoriassa tällainen toisen henkilön tuki on saattanut puuttua kokonaan. Tärkeää on luottamuksellisen turvallisen ja avoimen ilmapiirin säilyttäminen, vaikka esille otetaan vaikeitakin asioita. Tilanteissa, missä vanhempi/vanhemmat tekivät aloitteita lapsen liittyvissä huolissaan päiväkodin työntekijöille, ei työntekijä useinkaan koe ongelmia, koska ajattelee, että vanhempi ilmoittaa aloitteisuudellaan valmiuden yhteistyöhön. Yhteistyömuotoja ovat etukäteen sovitut johtajan tai erityislastentarhanopettajan tarjoamat keskustelutilanteet, joissa läsnä on ryhmän työntekijä.

Vanhempi - lapsi suhteen ongelmissa päiväkodin työntekijän fokus on paljolti vanhemmassa. Lapsen käyttäytymistä ja temperamenttia kyllä havainnoidaan, mutta näiden havaintojen liittäminen vanhemman reaktioihin jää vähemmälle. Lapsen kiintymyssuhteen laatua vanhempaan arvioidaan kuitenkin epäsuorasti; mikäli reagointi vanhempaan on ikään nähden epätavallista, se havaitaan. Esimerkiksi ne lapset, jotka eivät reagoi mitenkään vanhemman lähtöön tai tuloon, hämmentävät henkilökuntaa. Tällaiset lapset voivat olla turvattomasti kiinnittyneitä vanhempaansa (Ainsworth, 1978; Zeanah, 1993). Lapsi saattaa olla hymytön, liian kiltti eikä itke koskaan. Joidenkin lasten kohdalla tämä reagoimattomuus tai vetäytyvyys näkyi myös suhteessa päiväkodin henkilökuntaan tai toisiin lapsiin. Näiden lasten arviointi tuntui vaikealta silloin, jos lapsi oli ollut vasta vähän aikaa päivähoitossa. Pidempään olleiden kanssa oli henkilökunnan keskuudessa pohdittu eri vaihtoehtoja. Jos vanhempi ei näytä olevan huolestunut tilanteesta, on työntekijöiden vaikea ilmaista omaa huoltaan, koska lapsi on ulkonaisesti helppohoitoinen. Silloin, kun vanhempi on havainnut lapsensa ali-reagoinnin tai kontaktivaikeuden, on

asian yhteinen pohtiminen vanhemman kanssa hedelmällistä. Työnohjausryhmässä yhteinen linja oli, että erityisesti näille lapsille, joiden signaalit ympäristöön päin ovat heikkoja, tulisi olla aikaa ja ”syyliä”, jotta lapset saisivat päivän aikana riittävästi huomiota, eivätkä jäisi muitten, aktiivisempien lasten varjoon. Usein henkilökunnan vähäisyys tai hoitajan siirtyminen toiseen lapsiryhmään, vaikka tilapäisestäikin, vaikeuttivat tämän hoitolinjan toteutumista. Jos lapsen vetäytyvyyteen tai passiivisuuteen liittyi muita varhaiskehityksen ongelmia, esimerkiksi kielen tai motoriikan alueella, pohdittiin lapsen lähettämistä tarkempiin tutkimuksiin lastenneurologille tai psykologille.

## **Lapsi suhteessa muihin päiväkodissa oleviin lapsiin**

Päivähoitoryhmien lasten ikäjakautuma oli suuri. Samassa ryhmässä saattoi olla noin vuoden ikäisiä ja lähes kolmevuotiaita lapsia. Lisäksi lasten kielelliset ja motoriset taidot vaihtelivat suuresti. Jotkut lapset eivät puhuneet vielä lainkaan, joillakin oli jo paljon kertovaa puhetta. Lapsen kehityksessä symbolien ymmärtäminen ja minä - sinä - erottelu kehittyvät keskimääräisesti noin vuoden iässä ja kertova vuorovaikutus alkaa lapsen ollessa kaksi - kolme vuotta. Myös liikunnallisesti lapset ovat yksi - kaksi vuotiaina hyvin erilaisia. Vaikka useimmat kävelevät ja juoksevat jo hyvin, saattaa ryhmässä olla joku hyvin kömpelösti liikkuva lapsi, jolta kuluu paljon voimavaroja motoristen taitojen vahvistamiseen. Siksi ryhmässä, jossa on eri-ikäisiä ja kehitykseltään hyvin eri vaiheessa olevia lapsia, vuorovaikutus toisten ryhmässä olevien lasten kanssa vaatii monenlaista sopeutumista. Esimerkiksi vetäytyvä lapsi, joka ei hakeudu mielellään toisten seuraan vaan leikkii itsekseen, saattaakin pyrkiä tällä suojautumaan liian vaativilta tilanteilta. Tällöin havainto, että lapsi näyttää nauttivan esimerkiksi musiikkituokioista, auttaa löytämään kanavan lapsen ja muun ryhmän välille. Olisikin syytä miettiä päivähoiton ryhmien ikärakennetta. Tukeeko näin laaja ikäskaala lapsen kehitystä, vai olisiko esimerkiksi alle kaksivuotiaille sopivampaa olla omissa ryhmissään. Kaiken kaikkiaan päiväkotiryhmissä lasten keskinäistä vuorovaikutusta on vaikea arvioida lapsiryhmien heterogeenisuuden, hoitotilanteiden ja muiden päiväkotirutiinien ajanviennin vuoksi. Ehkä on myös vaikea mieltää lasten keskinäiseksi vuorovaikutukseksi nopeasti vaihtuvia tilanteita leikeissä, ruokailtaessa tai muussa toiminnassa.

## **Lapsen ja työntekijän suhde**

Suurin osa lasten ja työntekijöiden välisistä suhteista oli selvästi lasten kehitystä tukevaa; lasten kehityksessä ei ollut huolenaihetta ja useimmiten myös suhde perheeseen toimi. Yhdessä päivähoitoryhmässä oli käytäntönä, että lapsen aloittaessa päivähoiton,

hänelle nimettiin oma hoitaja, joka muun muassa perehdytti lapsen päiväkodin asioihin. Ne lapset, joiden kehityksestä oltiin huolissaan, aiheuttivat pohdintaa päivähoidon tukimenetelmistä. Sen erottaminen, onko kyseessä kehitysviive, vuorovaikutusongelma vai lapsen persoonaan tai temperamenttiin liittyvä ominaisuus oli ongelmallista. Ryhmästä erottuivat esimerkiksi ns. heikosti luettavat lapset, joiden tukemiseksi pyrittiin lisäämään aikaa tutustua lapseen ja havainnoida lapsen aloitteita hoitajiin ja muihin lapsiin.

Ryhmissä koettiin ongelmalliseksi myös ne pitkään päiväkodissa olleet lapset, joiden oli vaikea omaksua tai ennakoida päiväkodin työjärjestystä, ja jotka tästä syystä tarvitsivat koko ajan aikuisen ohjausta. Ongelmalliseksi koettiin myös lapset, jotka eivät pue eivätkä riisu itse, vaikka jo iän puolesta voisivat hallita nämä taidot. Tulisiko työntekijän rohkaista opettelua ja odottaa, vai onko vaatimustaso lapsen kohdalla vielä kohtuuton. Yksittäisen lapsen taitojen odottaminen aiheuttaa ristiriitaisia tunteita, koska myös muu ryhmä tarvitsee huomiota. Sen havaitseminen, onko lapsi tietyissä taidoissa jo ns. lähi-kehityksen vyöhykkeellä (Vygotski, 1982), jolloin hän tukea antavan vuorovaikutuksen avulla alkaa hallita taitoa, on päiväkodin ryhmissä usein pelkästään ajanpuutteen vuoksi vaikeaa. Kaikki ryhmät pyrkivät kuitenkin jakamaan lapset pienempiin ryhmiin, niin usein kuin mahdollista, jotta pystyisivät tutustumaan lapsiin paremmin.

Ruokailuun liittyy vanhemman ja lapsen suhteessa paljon emootioita ja se on erityisen herkkä vuorovaikutuksen häiriöille. Myös päivähoidossa lapsi, joka ei suostu syömään, tai syö vain valikoidusti, herättää ristiriitaisia tunteita. Pienten lasten kohdalla lisäpaineita aiheuttaa vanhempien melko yleinen kysymys miten, lapsi on tänään syönyt. Jos lapsi syö hyvin, palkitsee tämä yhtäläillä päiväkodin työntekijää kuin vanhempaakin. Ruokailutilanteisiin, kuten moneen muuhunkin päivähoidon tilanteeseen, liittyy tietyt rituaalit tai säännöt, jotka luovat turvallisia rakenteita lapselle jatkuessaan samanlaisina päivästä toiseen. Jos lapsi ei omaksu näitä sääntöjä kohtuullisessa ajassa, onko syytä etsittävä lapsesta, perheestä, säännöistä vai hoitajan ja lapsen vuorovaikutuksen alueen ongelmista? Kroonistuessaan ongelmat joka tapauksessa alkavat heijastua koko ryhmään ja tekevät ruokailutilanteen ilmapiiristä ikävän ja kireän. Tällaisten negatiivisten kehien purkamisessa vastuu on aikuisilla. Ryhmässä pohdittiinkin ruokailun kriittisiä kohtia ja keinoja parantaa, ruokailun tunnelmaa niin, että samalla otetaan huomioon lasten kehitysvaiheet.

Jotkut lapset kapinoivat kaikkia rutiineja vastaan; syöminen, WC - käynnit, päivälevolle meno jne. tuottivat päivittäin kiukkukohtauksia ja ärtyneisyyttä. Syitä tähän etsittiin monipuolisesti lapsen eri elämänalueilta, lapsen kehitysvaiheesta, ja myös päiväkodin toiminnasta, kuten kiireestä. Harvemmin kuitenkin lähdettiin pohtimaan omaa henkilö-

kohtaista suhdetta lapseen, tai lapsen reagoitua yksittäiseen työntekijään. Tällaiseen työskentelyyn näin lyhytkestoinen ryhmätyönohjaus ei ehkä ole riittävän turvallinen konteksti. Todennäköisesti on myös vaikea ottaa esille omia näkemyksiä toisten työta-voista tai kontaktista lapsiin, koska pelätään kollegan loukkaantumista. Myöskään vanhempien kanssa ei aina haluttu puhua lapsen huonoista päivistä, koska ei haluttu kuormittaa äitiä tai isää.

## **Vanhemman ja työntekijän suhde**

Vanhemman/vanhempien ja työntekijöiden välinen suhde on ehkä herkin alue päivähoi-  
don alueella. Yhteistyö vanhempien kanssa koetaan tärkeäksi. Kuitenkin jo ajallisesti se  
on lyhyiden hetkien varassa. Työntekijät kokivatkin monesti syyllisyyttä siitä, että eivät  
ehdi keskustella pidempää jonkun äidin tai isän kanssa. Toisinaan syyllisyyttä tunnettiin  
siitä, että päivä oli kulunut niin kiireisesti, että ei aina muistettu vanhemman kysyessä,  
mitä kaikkea lapselle oli sinä päivänä tapahtunut, esimerkiksi oliko lapsi syönyt hyvin.  
Lapsen kehitykseen liittyvät huolet olivat yleisiä keskustelunaiheita. Jotkut äidit kaipa-  
sivat ja hyötyivät siitä, että heille kerrottiin lapsen kehityksen pienistäkin edistymisas-  
keleista.

Toisen ryhmän muodostivat vanhemmat, joiden mielestä lapsen kehitystaantuma tai on-  
gelma on alkanut päivähoidossa tai jopa aiheutunut päivähoidosta. Nämä vanhemmat  
koettiin syytteleviksi, ja vuorovaikutusta leimasi toisaalta puolustelevalta toisaalta kriti-  
soiva tunnelma. Tästä saattoi seurata, että vanhempien kanssa keskusteltaessa välteltiin  
ongelma-aluetta. Lapsen ongelman hoitaminen voi näissä tilanteissa viivästyä tai estyä,  
koska vuorovaikutus ei suju avoimesti. Työnohjauksessa pohdittiinkin keinoja tukea las-  
ta päivähoidon tilanteissa, silloinkin, kun ei suoranaisesti työskennelty vanhempien kans-  
sa. Vanhempi - työntekijä suhteen ongelmat tunnistettiin taustalla ja ne koettiin suureksi  
haitaksi lapsen kehityksen tukemisessa. Erityislastentarhanopettajan keskustelu van-  
hempien kanssa neutraalina ulkopuolisena asiantuntijana koettiin avuksi umpikuja-  
tilanteissa.

Kolmanteen ryhmään voidaan lukea ne vanhemmat, jotka halusivat purkaa omia mur-  
heitaan ja elämäntilannettaan päiväkodin työntekijälle. Vaikka näiden keskustelujen kautta  
perheen elämäntilanne avautui hyvin työntekijälle, koettiin toisinaan, että ne kuormitti-  
vat päivää. Jotkut työntekijät miettivät perheen asioita myös vapaa - aikanaan.

## Yhteenveto

Kolmen päiväkodin työmallit 1-3 -vuotiaiden lasten ryhmissä eivät kovinkaan paljon eronneet toisistaan. Kaikissa päiväkodeissa pyrittiin olemaan säännöllisessä kontaktissa perheeseen ja jakamaan informaatiota lapsen päivästä. Myös ongelmatilanteissa toimittiin melko yhdenmukaisesti; jos tilanteet koettiin vaikeiksi, haettiin yleensä ulkopuolista tukea esimerkiksi erityislastentarhanopettajalta tai päiväkodin johtajalta. Yhteisenä ongelmana koettiin ajanpuute ja jatkuva kiireen tuntu, joka ryhmän mielestä on lisääntynyt. Myös lasten ongelmat olivat useimpien mielestä vaikeutuneet. Erityyppisten asuinalueiden ongelmat heijastuivat myös päivähoitoon. Jollakin alueella oli näkyvissä, että päiväkodin työntekijät turtuivat lasten ja perheiden ongelmien moninaisuuden vuoksi. Vuorovaikutuksen ongelmien pohtiminen tuntuikin joskus lähes ylellisyydeltä silloin, kun lapsen tilanne vaati myös pikaisia lastensuojelutoimenpiteitä.

Yhdessä päiväkodissa oli hoitajilla selkeästi omat nimetyt hoitolapset, vaikkakaan omahoitajatermiä ei käytetty. Oman hoitajan tehtävänä on toimia linkkinä lapsen ja vanhemman mutta myös muiden työntekijöiden välillä. Tätä käytäntöä pidettiin hyvänä. Vuorovaikutuksen onnistumista tai ongelmia havainnoitiin ja ongelmiin pyrittiin puuttumaan, vaikkakaan asioista ei puhuttu näillä termeillä. Useimmiten ongelmallisimmiksi koettiin suhteet vanhempiin. Tähän alueeseen toivottiinkin lisätukea, koulutusta ja työnohjausta. Myös omaa suhdetta hoitolapsiin ei rohjettu kovin pitkälle arvioida. Ryhmätyönohjauksen kuluessa ryhmän jäsenet alkoivat selvästi enemmän pohtia päivähoiton monien vuorovaikutustilanteiden vyyhtiä, jossa lapsen hyvinvointi on kaikkien osapuolten tavoite, mutta jossa on myös lukuisia mahdollisuuksia juuttua moninaisuuden aiheuttamiin solmuihin. Vaikka ryhmä oli koottu eri päiväkodeista ja jäsenet siksi osittain tuntemattomia toisilleen, ryhmään muotoutui sellainen turvallisuuden tunne, että monia ongelmatilanteita voitiin käsitellä. Lapsen varhaisiin vuorovaikutussuhteisiin liittyvä laajempi koulutusprosessi ja ryhmätyönohjaus näyttivät hyvin tukevan toisiaan.

# Vuorovaikutuksesta leikkiin ja leikistä draamaan

## - “Lähdetään yhdessä tähdenlennolle”

### Aluksi

“Lähdetään yhdessä tähdenlennolle” –artikkelin tarkoituksena on tarjota uusia ajatuksia ja toimintamalleja vuorovaikutuksesta ja leikistä - sekä lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta että aikuisen ja lapsen välisestä vuorovaikutuksesta. Leikki ja leikin merkitys ovat tämän artikkelin keskeisiä teemoja.

Leikissä on meille kaikille jotain tuttua. Se kuuluu lapsuuteen ja siihen liittyy monenlaisia mielikuvia ja muistoja. Leikki on innostanut viime vuosina monia tutkijoita lähestymään sitä erilaisista lähtökohdista. Leikki on lapsen kehitykselle yhtä tärkeää kuin ruoka, lämpö ja hellyys. Leikki on pienelle lapselle vuorovaikutuksen väylä ja tapa kommunikoida. Leikki on myös paljon enemmän kuin lapsen työ: lapsi leikkii oppiakseen ja kehittyäkseen. Psykyllisen kehityksen kannalta leikki on lapselle yhtä tärkeää, kuin riittävä ja monipuolinen ravinto on lapsen fyysisen kehityksen kannalta. Leikki on ajattelun korviketta. On aika priorisoida varhaiskasvatuksen sisältöjä, keskittyä olennaiseen ja kehittää niitä. Vuorovaikutustaidot ja leikki ovat varhaiskasvatuksen keskeisiä sisältöjä.

Lasten kasvatusta hallitsee aina jonkinlainen filosofia, ajatus tai idea siitä, mikä minäkin aikana on mielestämme hyvää ja lapselle parhaaksi. Vielä 1980-luvulla ja myöhemminkin oli vallalla arkielämän psykologisointi. Psykologiaa popularisoitiin ja “käännettiin” kaiken kansan luettavaksi ja näin suomalainen arkielämä lipui kohti psykokulttuuria. Edelleenkin pohdimme sitä, “medikalisoimmeko” me liikaa lapsiamme. Puhummeko omasta ja lastemme elämästä käyttäen termejä, joiden juuret ovat psykologian tai lääketieteen teoriaperinteessä? (Määttä 1999, 39.)

Lääketiede on ohjannut pitkälti niitä valintoja, joita varhaiskasvatuksessa on tehty erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla. Näin on lasta myös kontrolloitu. Sosiaalisella



kontrollilla, siis esittämällä erilaisia normeja käyttäytymiselle ja käyttämällä ”pakotteita”, on suoranaisesti pyritty hillitsemään yhteisön jäsenten käyttäytymistä. Meidän yhteisössämme lääketieteestä on muodostunut yksi kontrollin pääinstituutioista. Yksilöllä on tarve kuulua yhteisöönsä hyödyntämällä palveluja ja ammentamalla siitä lisää voimavaroja. Yhteisö kuitenkin myös manipuloi yksilöitään ja rajoittaa heidän valinnanvapauttaan. (Tuomainen, Myllykangas, Elo & Ryynänen 1999.)

Meidän aikaamme leimaa ympäristön ja vuorovaikutuksen korostaminen lapsen kasvun prosessissa. Toisaalta korostetaan lapsikeskeisyyttä ja lapsilähtöisyyttä. Haluamme tarjota ”jokaiselle jotakin”, jolloin tehdään sopiva ”täsmäharjoitusohjelma” jokaiseen diagnoosiin. Kärjistettynä tästä on seurauksena, että varhaiskasvatuksen henkilökunta ei voi ottaa ryhmäänsä lasta, jolla on ”Ö-syndrooma”, koska henkilökunta ei ole käynyt ”Ö-syndrooma kurssia”. Varhaiskasvatuksen ammattilainen osaa ja hänen tulee toimia siitä huolimatta, vaikka lapsella ei olekaan diagnoosia.

## **Vuorovaikutuksesta leikkiin**

### **Vuorovaikutus ja kielen kehittyminen**

Vuorovaikutus on keskustelua ja yhdessäoloa. Vuorovaikutuksessa lähetetään ja vastaanotetaan viestejä monella eri tasolla kuten kokemalla, tuntemalla, kuuntelemalla ja puhumalla. Puhekieli on vain yksi viestinnän välineistä. Kehon kieli ja eleet ovat vähintään yhtä tärkeitä keinoja ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutustilanteessa on aina mukana lapsen koko persoona, aistit ja tunteet, hermojärjestelmä ja jopa lihakset. Vuorovaikutuksessa toinen ihminen viestii toiselle omista ajatuksistaan tekemää mielikuvaa, josta vastaanottaja muokkaa omansa ja viestii sen toiselle takaisin. (Ahonen 1997.)

Launonen (1998) toteaa, että kieli ei ole sama asia kuin kommunikaatio. Ennen puheen kehittymistä lapsella on jo monenlaista kommunikaatiota, hän on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Puhetta edeltävän kommunikoinnin ja myöhemmän kielellisen kommunikoinnin välistä suhdetta ei vielä tarkkaan tunneta. Suoranaisia rinnastuksia näiden välille ei voida tehdä. (Launonen 1998.)

Kielen kehittymisen kannalta merkittävää varhaista vuorovaikutusta on vuorottelu ja jaettu toiminta. Näiden toimintatapojen oppiminen ja kehittyminen onnistuu tilanteessa,

jossa lapsi voi osallistua aktiivisesti yhä monimuotoisempiin vastavuoroisiin toimintoihin sellaisen ihmisen kanssa, johon hänelle on kehittynyt vahva ja kestävä positiivinen tunnesuhde, ja jossa hänen vaikuttamismahdollisuutensa voivat kasvaa vähitellen. Lapsen tulisi saada olla aktiivinen oppija toiminnallisessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Näin hän rakentaa käsitystään kielestä ja muista ympäröivän maailman ilmiöistä. (Launonen 1998.)

Vuorovaikutuksen kehittymisen kannalta on tärkeää, että lapsen ja hänen läheisen hoitajansa välillä on sellainen kiintymyssuhde, joka johtaa vuorottelun ja jaetun toiminnan kehittymiseen. Lapsi tarvitsee ”turvallinen pesä -ilmiön”. Hän tasapainottelee yhtäältä läheisyyden hakemisen ja ympäristön tutkimisen välillä. Tasapainottelu on yksilöllistä eri lapsilla ja ilmenee eri tavoin lapsen eri ikäkausina erilaisissa ympäristöissä. Pieni lapsi pyrkii ylläpitämään läheisyyttä ja yhteyttä ensisijaiseen hoitajaansa (usein lapsen äiti ja/tai isä). Imeminen, katsekontakti, hymy, itku, jäljittely, syliin pyrkiminen, kiinni tarraaminen, ääntely, jokeltelu ja seuraaminen ovat esimerkkejä vauvan tavoista kommunikoida. (Hautamäki 2000.)

Varhaisessa vuorovaikutuksessa aikuinen muodostaa omalla toiminnallaan lapsen kehitykselle tukirakenteen. Aikuisen tulisi muokata vuorovaikutustilannetta sellaiseksi, että se houkuttelee lasta harjoittelemaan kehitysvaiheelleen tärkeitä käyttäytymismuotoja. Kommunikaatiotaitojen kehittymisen kannalta on tärkeää, että aikuinen tulkitsee vuorovaikutustilanteessa lapsen puutteellista ja vähäistäkin toimintaa aktiivisesti. Aikuisen tekemät tulkinnat, ja myös ylitulkinnat, lisäävät lapsen tietoisuutta omasta toiminnastaan ja toiminnan seurauksista sekä antavat jaetun toiminnan tilanteissa mahdollisuuden myös merkitysten jakamiseen. Jos lapsen puheen kehitys ei etene odotetusti, hän tarvitsee puheensa tueksi korvaavaa kommunikaatiomenetelmää, esimerkiksi kuvia, viittomia jne. Tällöin aikuisen mahdollisuudet osua oikeaan tulkinnoissaan paranevat olennaisesti, mikä taas vuorostaan vahvistaa lapsen vastavuoroista kommunikointia. (Launonen 1998.)

Aikuisella voi olla myös liian ohjaava tyyli vuorovaikutustilanteessa lapsen kanssa. Aikuinen kontrolloi lasta, dominoi tilanteita eikä pysty vastaamaan lapsesta lähteviin kommunikaatioyrityksiin. Aikuinen on oppinut toimimaan ohjaavalla tyyllillä toteuttaessaan harjoitusohjelmia erityistä tukea ja kasvatusta tarvitsevan lapsen kanssa. Toisaalta aikuinen voi suunnata lapsen huomion toisaalle käyttämällä vuorovaikutusta välineenä rohkaistessaan lasta toimimaan kykyjensä mukaisella tasolla. Halu auttaa lasta, tekemällä lapsen puolesta asioita, saattaa ohittaa lapsen terveen kannustamisen tukemisen. Onnistunut vuorovaikutus riippuu paljon kommunikointitaidoista. (Launonen 1998, 65.)

## Sosiaalinen osallistuminen

Kontaktin solmiminen ei ole lapselle aina helppoa. Ei varsinkaan silloin, jos hän on epävarma ja arka ja jos hänen on vaikea ilmaista itseään puheella. Pääseekö hän toisten mukaan leikkiin, onko hän valmis tekemään aloitteita ja reagoiko hän toisten lasten tekemiin aloitteisiin? Lapset suhtautuvat pettymykseen eri tavoin: joku vetäytyy, toinen etsii uutta seuraa ja mahdollisuutta tai aikuisen apua. Yhteisen kielen puuttuminen tai ymmärtämisvaikeudet heikentävät myös kykyä solmia kontakteja. Lapsi tarvitsee monenlaisia sosiaalisen elämän taitoja, jotta hän pystyy liittymään ja osallistumaan toisten joukkoon.

Usein lapsella, jolla on esimerkiksi kielenkehityksessä häiriöitä, on vähemmän sosiaalista vuorovaikutusta kuin muilla lapsilla. Lapsi tarvitsee monenlaisia taitoja (esim. kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitoja), jotta hän pystyy osallistumaan toisten lasten vuorovaikutustilanteisiin. Sosiaalinen taito tarkoittaa taitoa liittyä leikkivään ryhmään ja meneillään olevaan leikkiin. Lapsella on monenlaisia tapoja liittyä toisten joukkoon. Sosiaalinen taito parhaimmillaan on yhteistoimintaa, jossa lapset toimivat ryhmässä ja heillä on yhteinen tavoite. Lapsilla on myös selkeä työnjako, ja ryhmän jäsenten toiminnot täydentävät toisiaan. (Niiranen 1995).

Seuraavat viisi keskustelutarinaa ovat Järvisen (2000) tutkimuksesta ja ne kuvaavat erilaisia vuorovaikutustilanteita. Tarinoiden poikia kutsutaan Hemuliksi ja Muumiksi sen tähden, että lukijalle ei tulisi mielikuvaa tuntemistaan lapsista. Molemmilla on kielen kehityksen erityisvaikeus. Hemuli on ryhmässä arka ja hyvin rauhallinen, kun taas Muumi on vauhdikas ja välitön. Lasten sosiaalinen kanssakäyminen perustuu pitkälti puheen tuottamiseen ja ymmärtämiseen, ihmiset ympärillämme aktivoivat meitä puhumaan, kysymään ja vastaamaan. Lapset tuntevat luonnostaan vetoa toistensa luo. Lapset suunnistautuvat ympäröiviä tapahtumia kohti. Muumia tämä muiden lasten toiminta veti puoleensa enemmän kuin Hemulia. Muumi suuntautui aina sinne, missä leikki oli käynnissä. Hän seuraili leikkejä ja valitsi sen, johon halusi mukaan, ja yleensä pääsi. Hemuli oli valikoivampi leikin suhteen ja hyvin varovainen aloitteissaan. Hän seurasi katseellaan leikkijöitä, oli mukana non-verbaalisesti.

Lapsen vaikeudet puheen ymmärtämisessä tai tuottamisessa, tai molemmissa, ja vaikeudet tulkita oikein eleitä ja ilmeitä, asettavat suuria haasteita ympäristölle. Samoin nämä vaikeudet asettavat haasteita lapselle itselleen sekä hänen perheelleen. Vuorovaikutustilanteissa lapsen on vaikeaa tunnistaa ja nimetä omia tunteitaan, viestien vastaanotto ja lähettäminen sekä vaikeus ”lukea” sosiaalisia tilanteita, ilmeitä ja eleitä voi olla lapselle vaikeaa. (Paukku 1998.)

## Ensimmäinen keskustelutarina

Lapset istuvat päiväkodin lattialle piirtämässä opettajan antamaan tehtävää. Hemulin vieressä istuu tyttö (Myy). Myy haluaa olla vuorovaikutuksessa vieruskavereiden kanssa.

Myy: ”Kukka! Ihana, Hemuli tää on tosi upee! Hiero sitä!”

Myy osoittaa pastelliliidulla piirrettyä kukkaa, jonka värit sekoittuvat, kun paperia hankaa sormella. Hemuli ei ymmärtänyt tytön kehotusta, mutta halusi jatkaa keskustelua

Hemuli: ”No, tää on lehtinen.

Myy: ”Hieroi!”

Hemuli osoittaa närkästyksen merkkejä ja vastaa vähän kärsimättömästi: ”Ole lehtinen!” (Järvinen 2000.)

Keskustelu päättyi tähän ja Hemuli jatkoi työtään tyytyväisenä lopputulokseen. Hän suhtautui hyvin luontevasti tytön kontaktinottoon. Hemuli oli vuorovaikutuksessa mukana, ei itse aktiivisesti keskustelukumppania hakien, mutta kontaktiin vastaten. Vaikka keskustelussa yhteisymmärrystä ei syntynytäkään, se ei Hemulia lannistanut, vähän vain närkästytti. (Järvinen 2000.) Lapsi, jolla on kielellisiä vaikeuksia saattaa epäselvän viestien vastaanottaessaan vastata niin hyvin kuin osaa eikä pyydä lisätietoa tai –selvitystä (Tuovinen 1995). Näin kävi Hemulille äskeisessä keskustelussa.

## Toinen keskustelutarina

Lapset ovat ulkona päiväkodin pihassa. Muumi istuu yksinään hiekkalaatikolla ja kaivaa kädellään hiekkaan. Hän huomaa kauempana pihalla pojan (Nuuskamuikkusen), ystävänsä samasta ryhmästä kauempana pihalla.

Muumi: ”Nuuskamuikkunen”! Tänne, nopeesti! Tääl on kiva tunneli.”

Nuuskamuikkunen ei tule, Muumi nousee seisomaan ja huutaa uudelleen: ”Tuu nopeesti kattomaan tunneli!”

Muumi jatkaa kaivamista, Nuuskamuikkunen tulee paikalle ja istuu alas hiekkalaatikoille. Muumi lähtee leluvarastoa kohti ja palaa pian pienen lapion kanssa. Muumi jatkaa kaivamista lapiolla, Nuuskamuikkunen auttaa häntä kaivamalla rukkasella ja lallattelee: ”...teletapit, yök, teletapit, yök...”

Kuoppa alkaa olla syvä.

Muumi: ”Sinne pitää laittaa vettä, eiks niin?”

Nuuskamuikkunen: ”Ei pidä! Muuten se vesi kuivuu sinne. Meiän pitää laittaa sit sinne lisää, aina vaan lisää vettä.”

Muumi jatkaa kaivamista eikä vastaa enää pojalle. Hän vaihtaa puheenaihetta.

Muumi: ”Haluatko sä sellaisen... (ilmeisesti jonkin pelin nimi)

Nuuskamuikkunen: ”En.”

Muumi: ”Se on kiva peli. (Järvinen 2000.)

Nuuskamuikkunen on ryhtynyt tekemään omaa kasaa hiekkaan Muumin kuopan viereen. Hän ei ole kiinnostunut jatkamaan edellisiä keskustelunaihteita, vaan aloittaa mielikuvitusleikin. Nuuskamuikkunen ryhtyy kertomaan tarinaa ihmisestä, jonka ”koti on kasa ja joka on hyvin, hyvin ruma...” Muumi yhtyy tarinaan ja jatkaa sitä vuorollaan johdatellen tarinaa niin, että saa kaivamansa kuopan liitettyä siihen. Pojat näyttävät olevan samalla aaltopituudella ja jatkavat leikkiä pitkään keksimällä vuorotellen tapahtumia tarinan tiimoilta.

Lasten toiminnalle on usein luonteenomaista, että lapset alkavat ensin toimia ja vasta sen jälkeen pukevat sanoiksi, mitä ovat tekemässä. Sanat ohjaavat toimintaa, antavat toiminnalle nimen, luovat ääriviivoja ja vauhdittavat kertomuksen luomista ja roolien valitsemista. Esimerkkitapauksessa Nuuskamuikkunen otti johtajan roolin ja välillä muutti Muumin kertomaa sanoen: ”ei, vaan kato...”, ”jooko” ja ”arvaa mitä?”. Muumi sopeutuu täysin Nuuskamuikkusen ohjailuun ja myötäilee tätä. Molemmat nauttivat leikistä ja heillä on hauskaa. Poikien leikissä tulee näkyviin melko tyypillinen muiden lasten dominoiva rooli silloin kun he keskustelevat kielellisiä häiriöitä omaavan lapsen kanssa. (Strandell 1995; Tuovinen 1995.)

### Kolmas keskustelutarina

Seuraavassa esimerkissä kuvataan opettajan ja Hemulin välistä vuorovaikutusta, erityisesti myös Hemulin käyttämää ei-kielellistä vuorovaikutusta. Vain pieni osa hänen kommunikoinnistaan on sanoja. Hemuli on ruokailutilanteessa, jossa lapset tulevat vuorolleen ottamaan itse ruokaa opettajan ohjatessa vieressä. Hemuli hyppelee vuorollaan iloisesti pöydän luo, jolle ruoka on asetettu. Hän ryhtyy laittamaan kauhalla pinaattikeittoa lautaselle.

Opettaja: ”Onko pinaattikeitto sun herkkua?”

Hemuli: ”Ei (Hän ottaa kuitenkin keittoa ilme vakavana.)

Opettaja: ”Mikä on sun herkkua?”

Hemuli ei vastaa eikä katso opettajaan, keskittyy vain ruuan ottamiseen.

Opettaja: ”Mistä sä tykkäät oikein kovasti?”

Hemuli: ”Makaroni”.

Opettaja: ”Makaroniko?”

Opettaja jatkaa lausetta kommentoiden makaroniruokien yleisyyttä päiväkodissa. Hemuli ei vastaa eikä katso opettajaa, vaan ottaa edelleen ruokaa.

Opettaja: ”Ottaisitko kananmunaa?”

Hemuli mutisee jotakin hiljaisella äänellä.

Opettaja: ”Otatko?” Opettaja pitää kananmunaa lusikassa.

Nyt Hemuli nyökkää iloisesti ja vastaa ”joo” katsomatta kuitenkaan opettajaan, sen sijaan hän katselee kananmunakulhoa.

Opettaja: ”Kun olet tehnyt voileivän, saat tulla hakemaan makkaraa ja kurkkua.

Hemuli menee lautasen kanssa varovasti paikalleen. Hemuli ei käytä negatiivisten vastausten tukena mitään tehokeinoja tai kasvojen liikkeitä. Hän vastaa ilmeettömästi esimerkiksi ”ei” tai jättää vastaamatta kokonaan välttämättä myös katsekontaktia. Sen sijaan mieluinen asia näkyy hänen käyttäytymisessään. Kun opettaja otti ”opettajanroolin” (kommentoiti esimerkiksi makaroniruokien yleisyyttä), Hemulin vuorovaikutus muuttui ilmeettömäksi. Opettaja kysyy Hemulilta, mutta Hemuli ei vastaa (Järvinen 2000).

Ei-kielellinen vuorovaikutus on ilmeitä, eleitä, liikkeitä, kosketusta, hajuja ja makuja. Tällaiset viestit tulkitaan ja ymmärretään vaistonvaraisesti. Suhteellisen vähän tiedetään, miten lapset oppivat käyttämään eleitä ja ilmeitä ja miten he oppivat ymmärtämään toisten käyttämiä eleitä. Ilmeistä on, että kaikki lapset käyttävät eleitä tarkoituk-

sellisesti tietyssä kommunikoinnin kehitysvaiheessa yhden ja kahden ikävuoden välillä. Se, mitä eleitä ja kuinka paljon kukin lapsi myöhemmin käyttää, vaihtelee todennäköisesti sekä persoonallisista että sosiaalisista seikoista, lapsen saamien vuorovaikutusmallien ja muun kommunikoinnin tuen määrästä ja laadusta. (Launonen 1998.)

## Neljäs keskustelutarina

Tässäkin tarinassa on mukana Muumi, joka ei ole niin arka ja pidättyväinen kuin ystävänsä Hemuli. Hemuli taas ei juurikaan aloita kielellistä vuorovaikutusta kenenkään lapsen kanssa, vaan vastaa muiden aloitteisiin. Muumi käyttää ei-kielellistä viestintää, ilmeitä ja eleitä monipuolisesti, puheen tukena.

Seuraava keskustelu tapahtuu musiikkituokion aikana. Opettaja valitsee lapsia säestämään soittimilla laulua "Pikkueläimiä ja jättiläinen". Tarkoitus on, että lapset viittaavat sen soittimen kohdalla, mitä haluavat soittaa. Muumi on innokas rumpali ja viittaa koko ajan.

Opettaja: "Sit leppäkerttu tarttee kaverin". Opettajalla on marakassi kädessä ja hän tarjoaa sitä viittaavalle Muumille.

Opettaja: "Muumi, mene!" Opettaja tarkoittaa tiettyä paikkaa orkesterissa..

Muumi nousee innoissaan paikaltaan ja ottaa marakassin, mutta ei olekaan tyytyväinen.

Muumi: "Enhän, mä haluan rumpua."

Opettaja: "Voi kuule, me otetaan ne rummut toisella kertaa sitte."

Muumi menee pää painuksissa alistuneesti seisomaan marakassi kädessään hänelle osoitettuun paikkaan, mutta hyväksyy nopeasti tilanteen. Muumi on innokas soittamaan eri soittimilla, tällä kertaa houkutus olla mukana on riittävän suuri, koska hän hyväksyi välittömästi opettajan selityksen. (Järvinen 2000.)

Seuraavassa tilanteessa kävi päinvastoin. On piirustushetki, jolloin lapset asettuvat vahakankaan ympärille piirtämään ystävyydestä. Opettaja osoittaa kullekin lapselle tietyn paikan, jota lapset odottavat omilla paikoillaan istuen.

Opettaja: "Myy, ole hyvä" (Opettaja osoittaa Myylle paikan Vilijonkan viereen).

Muumi: "Ei, mä halusin lähteä Vilijonkan viereen! Tyhmät! Kaikki tytöt on Vilijonkan vieressä. Mä halusin lähteä!"

Muumi rupeaa itkemään istuen edelleen omalla paikallaan.

Opettaja: "Ei kannata Muumi siitä...sä...niin paljon voit olla Vilijonkan vieressä muuten.

Muumi: "Mä haluan Vilijonkan viereen. Muumi itkee ja toistelee lausetta enemmänkin itsekseen kuin muiden tiedoksi.

Myy: "No ei tänne nyt mahu tän Vilijonkan viereen.

Muumi on juuttunut tilanteeseensa, eikä pääse siitä yli.

Opettaja: "Ja Muumi ole hyvä!"

Muumi: "Mä haluan Vilijonkan viereen!"

Opettaja: "Muumi, jos sä tuut tähän, sä näät Vilijonkan koko ajan."

Muumi itkee edelleen: "Mä haluan Vilijonkan viereen!"

Opettaja: "Nyt Muumi se ei ole mahdollista.

Avustaja hakee itkevän Muumin paikaltaan ja taluttaa opettajan ohjaamalle paikalle. Muumi itkee edelleen toistaen: "Mä haluan Vilijonkan viereen!"

Avustaja: "Sä näät Vilijonkan tästä." (Järvinen 2000.)

Avustaja yrittää keskustellen kiinnittää Muumin huomion muualle, mutta ei onnistu. Muumi on tunnekuohussa eikä kuuntele puhetta. Lopulta avustaja poistuu hänen kanssaan toiseen huoneeseen. Tässä ristiriitatilanteessa Muumi ei tyytynyt opettajan eikä avustajan ehdotuksiin. Piirtäminen ei kiinnostanut häntä niin paljon, että toiminta itsessään olisi motivoinut häntä riittävästi. Piirtäminen hyvän ystävän Vilijonkan vieressä sen sijaan olisi tuntunut mukavalta. (Järvinen 2000.)

## **Vuorovaikutusleikki**

### **Vuorovaikutusleikin eteneminen**

Vuorovaikutusleikki on Sinikka Savolan kehittäämä ja suomalaiseen kulttuuriin sopivaksi muokkaama tapa leikkiä. Se pohjautuu Theraplay –työtapaan, jonka Ann Jernberg on kehittänyt Yhdysvalloissa 1960-luvulla (Rubin & Tregay 1989).

Vuorovaikutusleikkiryhmä on pysyvä, mikä tarkoittaa, että ryhmään ei sen toiminnan aikana oteta uusia lapsia eikä siitä myöskään yleensä poisteta ketään. Lähtökohta ryhmän muodostumiselle on liittyminen ja suostuminen läheisyyteen. Erilaisuutta, itsenäisyyttä ja toisaalta suostumista läheisyyteen ja yhteisöllisyyteen on joskus vaikea sovittaa yhteen. Tämä prosessi vie aikaa. Hyvin toimiva ryhmä syntyy vähitellen, ja se kehittyy jäsenten vuorovaikutussuhteiden muuttuessa ja tehtävän jäsentyessä selkeämmäksi. (Oja-Koski 1999.)

Vuorovaikutusryhmällä on hyvä olla nimi, joka vahvistaa yhteenkuuluvuutta ja antaa lisäpontta toimintaan. Vuorovaikutusleikit tapahtuvat lattian tasossa esimerkiksi patjoilla. Patjoja ryhmitellään leikistä riippuen eri tavoin. Kun ryhmä alkaa, päätetään montako kertaa kokoonnutaan - vähintään kuitenkin 12 kertaa. Leikeissä mukana olevien lasten osallistumisesta on hyvä pitää kirjaa, sillä muistiinpanoja tarvitaan, kun neuvotellaan vanhempien tai mahdollisten lasta tutkivien ja hoitavien asiantuntijoiden kanssa. (Brandt 2000.)

Jokainen vuorovaikutusleikkikerta etenee samalla tavalla. Aikuiset ja lapset tulevat piiriin, jossa jokainen lapsi otetaan yksilöllisesti vastaan. Aikuiset tutkivat ja hoitavat lasten ”pipit”, joita voidaan silitellä, puhalttaa tai rasvata. Jokaisella tapaamiskerralla on esimerkiksi kaksi ennalta suunniteltua haasteellista leikkitehtävää. Esimerkiksi kaikki ryhmän lapset ja aikuiset kierittävät jokaisen lapsen vuorollaan pehmeän peiton sisään.

Leikkitehtävien jälkeen on vuorossa yhteinen herkkuhetki. Vuorovaikutusleikkituokio lopetetaan loppupiiriin, jonka jälkeen aikuiset saattavat jokaisen leikkijän yksilöllisesti, esimerkiksi huovassa keinuttaen, pois leikkihuoneesta.

Vuorovaikutusleikin säännöt auttavat leikkiryhmän rakenteen muodostumisessa ja turvallisen ilmapiirin kehittymisessä. Leikillä on kolme sääntöä: älä vahingoita, pysytään yhdessä ja pidetään hauskaa. Leikkitoiminta aloitetaan vasta, kun kaikki lapset ja aikuiset ovat piirissä. Koko ryhmä toimii yhdessä. Vuorovaikutusleikin ideologiaan ei kuulu, että joku, aikuinen tai lapsi, seuraisi toimintaa sivusta. Aikuinen toimii hellästi hoitaen, mutta turvallisesti ohjaten. Arat ja vetäytyvät lapset on pyrittävä vetämään mukaan, mutta ei pakottamalla, vaan tukemalla heidän itseluottamustaan ja haluaan tulla mukaan. Leikkiryhmä ei saa olla lapselle rangaistus tai palkinto. Lapsi voi haluta pois leikitilasta, mutta hänet tulee yrittää saada mukaan mahdollisimman hausalla ja positiivisella tavalla. (Rubin & Tregay 1989.)

Aikuisen rooli on samanlainen kuin vanhempien, kun he leikkivät vauvansa kanssa. Aikuisen tulee olla positiivinen, miellyttävä, innokas, jännittävä ja samanaikaisesti nauttia lasten kanssa olemisesta sekä opettaa ja leikkiä heidän kanssaan. Vauva on erittäin taitava säätelemään sekä äidin taholta tulevia ärsykkeiden määrää että omaa sisäistä ärsytystasoaan. Äiti pystyy taitavasti hetki hetkeltä ohjailemaan vuorovaikutustilanteita vauvan kanssa. He yhdessä kehittävät parisuhteen, jonka toimintamallit ovat monimutkaisia ja ulkopuolisen silmin vaikeasti havaittavia. Ensimmäiset ihmissuhteemme vaikuttavat suuresti siihen, millaisiksi myöhemmät suhteemme muodostuvat. (Stern 1991.)

## **Aikuisen rooli vuorovaikutusleikissä**

Aikuisen rooli vuorovaikutusleikissä on aktiivinen. Hän on aloitteellinen, herkästi reagoiva ja hänen viestinsä ovat kokonaisvaltaisia ja tehostettuja. Aikuinen antaa lapsen tuntea selkeästi, että tämä on ainutkertainen, viehättävä ja että hänen seurassaan oleminen ja leikkiminen on myös aikuiselle nautittavaa ja iloa tuottavaa.

Vuorovaikutusleikissä aikuisen ominaisuuksiin kuuluu kyky fyysiseen läheisyyteen ja luovuuteen. Tarvitaan uskallusta pidellä raivoava lapsi tarvittaessa tiukassakin sylioteessa, kykyä nauraa ja hullutella, tarvitaan itseluottamusta kestää lapsen rajujakin lähestymis- tai torjuntayrityksiä, estottomuutta laulaa, tuuditella ja suukotella, voimia nostella ja hypittää. Aikuisen rooli on hoivan antaja ja ympäristöön tutustuttaja. Hän luo säännöt ja puitteet sekä tarjoaa lapselle mahdollisuuksia. Aikuisen tulee vastata lapsen monenlaisiin tarpeisiin. Vetäytyvä lapsi saattaa tarvita hauskanpitoa, ylisuojeltua ja peloa-



kas lapsi ärsykeitä, mahdollisuuksia ja jännitystä. Pelokas lapsi saattaa tarvita hoivaa ja aggressiivinen lapsi struktuuria. (Rantala 1998, Rubin & Tregay 1989.)

Aikuinen ottaa selkeästi vastuun vuorovaikutusleikin etenemisestä. Näin pyritään luomaan lapselle turvallinen olo. Aikuinen osaa ja haluaa olla mukana, myös lapsen ongelmassa. Aikuinen leikkii yhdessä lapsen kanssa ja on mukana näyttämällä, ei vain sanomalla, ja viestittää näin toiminnallaan, että on kyse yhteisestä ja tärkeästä asiasta. (Brandt 2000).

Kun aikuinen suunnittelee toimintahetkeä, hänen tulee muistaa jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet. Vuorovaikutusleikin menetelmiin kuuluu seuraavia periaatteita, jotka ovat olemassa jokaisessa toimintakokonaisuudessa. Ensimmäinen periaate on hoivan antaminen ja vastaanottaminen. Hoiva voidaan kieltää kulttuurissamme vaatimalla lasta tekemään liian aikaisin liian vaativia valintoja, kuulemaan ja oppimaan liian varhaisessa vaiheessa asioita, jotka eivät sovellu vielä hänen kehitystasolleen. Vanhemmat eivät ehkä aina tiedä, mitä lapsilta missäkin iässä voi vaatia. Jos vanhemmat eivät itse ole lapsena saaneet hoivaa, he mahdollisesti eivät osaa sitä omille lapsilleenkaan antaa. Vaikeat kokemukset eri ikäkausina lisäävät hoivan ja lohdutuksen tarvetta.

Vuorovaikutusleikissä lapsi oppii huolehtimaan sekä itsestään, että toisistaan, kun hän saa osallistua sekä oman hoidon vastaanottamiseen, että vähitellen myös toisten hoivamiseen. Jokaisen ihmisen oikeus on ”tulla hoidetuksi”. Lapsi oppii hyväksymään oikeutensa saada hoivaa sitä tarvitessaan ja kunnioittamaan toisen ihmisen tunteja ja tarpeita.

Toisena periaatteena on leikkijöiden aktivointi. Vuorovaikutusleikissä sekä aikuisilla että lapsilla on omat sääntönsä. Ei-sanaa tulee käyttää hyvin harkitusti. Asiat pyritään sanomaan niin myönteisillä viesteillä kuin mahdollista. Vuorovaikutusleikkiin ei kuulu leikkijöiden välinen oikea kilpailu (leikisti kilpailuja voi olla). Jokaisella leikkikerralla on uusi leikki (leikkiaihe). Näin toteutuu vuorovaikutusleikin kolmas periaate, että leikkijöillä on riittävästi haasteita.

Vuorovaikutusleikki on strukturoitu leikkitilanne. Leikin rakenne ja rajat vapauttavat lapset kokeilemaan ja yrittämään uudenlaisia ratkaisuja. Erityisesti tunne-elämään tukea tarvitsevat lapset hyötyvät vuorovaikutusleikin struktuurista. Lapsi pystyy keskittymään itse tekemiseen, koska leikin rakenne on aina samanlainen. Hänen ei tarvitse pohdita, kuka päättää siitä, mitä hän tekee. Tilanteissa tulee olla aina huumoria ja leikkimiel-tä. Ilon luomiseen vaaditaan kuitenkin hyvää suunnittelua, luovuutta, empatian kykyä ja ohjaajan omaa aitoa huumorintajua. (Brandt 2000.)

## **Vuorovaikutusleikin vaikutukset lapsiryhmässä**

Vuorovaikutusleikin periaatteisiin perehtyminen auttaa käyttämään strukturoidummin hyödyksi myös meidän omia varhaislapsuuden perinneleikkejämme ja tuttuja vauvaiheen leikkejä, kuten sormileikkejä, ”kөрötyksiä” ja vauvajumppaa. Vuorovaikutusleikkiin ei kuulu ”virallista” leikkimateriaalia, jonka mukaan leikkitilanteen kuuluisi edetä. Vuorovaikutusleikin perusidean sisäistettyään, ohjaajalla on täysi vapaus keksiä uusia leikkitapoja. Käytäntö on osoittanut, että paikallinen kulttuuritausta on aina huomioitava leikin toteutuksessa. Eri kulttuureissa voi olla näkemyseroja siitä, millaiset leikit (esim. suukottelu) ovat soveliaita vieraan aikuisen tai jopa vanhemman ja oman lapsen välillä (Rantala 1998).

Vuorovaikutusleikissä lapset huomioidaan positiivisesti. Tämä on tärkeää erityisesti tunne-elämältään häiriintyneelle lapselle. Lapsen tunteisiin vastaaminen on välitöntä ja harkittua. Lapsi tutustuu itseensä (tulee tietoiseksi itsestään) paremmin kuin suuressa ryhmässä ja hän saa positiivisia kokemuksia. Lapsi tarvitsee vuorovaikutusta toisten kanssa ja leikin hoivallisuus ja hoidollisuus auttavat erityisesti myös tunne-elämän vaurioihin.

Brandt toteaa että ujoille ja aroille lapsille vuorovaikutusleikki tarjoaa haasteita, joista he selviävät kannustuksen avulla sekä turvallisuutta luovan struktuurin avulla. Aikuisen vuorovaikutus lapsen kanssa on merkittävää ja rohkaisee lasta leikkimään. Varhaiskasvatuksen suurissa lapsiryhmissä kannustamiset, kiitokset ja kehumiset eivät välttämättä osu kaikkien kohdalle. Ryhmä voi jopa ehkäistä lapsen kasvua. Vuorovaikutusleikissä lapsen on helpottavaa saada tuntea, että ryhmä ottaa hänet vastaan ja hän saa toisiin lapsiin kontaktin. Arkakaan lapsi ei jää muiden jalkoihin. (Brandt 2000.)

## **Leikistä draamaan**

### **Leikin merkitys**

Aikuiset eivät aina ymmärrä, miten tärkeää leikki on lapsen kehityksen ja kasvun kannalta. Valitettavan usein päiväkodissa ja koulussa lapselle jää liian vähän leikkiaikaa. Leikin ajatellaan olevan sitä, mitä tehdään työtehtävien jälkeen tai loppuajalla kotona koulupäivän päättyessä.

”Leikkivä ihminen” kuvaa ihmisen olemusta, ehkä paremmin kuin homo sapiens, ”viisas ihminen”. Sosiaalisella leikillä on ratkaiseva merkitys kulttuurin kehitykselle. Leik-

kiin sisältyy inhimillisen kulttuurin ydin. Tämä ilmenee niin, että kulttuuria ensin leikitään ja se syntyy leikin muodossa, leikkinä. Leikki auttaa myös lasta löytämään uusia tapoja toimia - lapsi voi harjoitella leikissä ihmissuhteitaan, käydä läpi perherooleja. Leikki ei kuitenkaan ole tärkeää vain silloin, kun se on kehittynyt korkealle asteelle, sosiaalisesti toimivaksi. Leikki on tärkeää lapselle myös hyödyttömänä ja kaoottisena. (Kalliala 1999.)

Leikki on vapaaehtoista toimintaa. Leikkiin ei voi pakottaa ketään, ilman että se menettää jotain olennaista itsestään. Toisaalta leikki on erillistä ja ennakoimatonta, toisaalta säännönmukaista ja kuvitteellista. Ennakoimattomuus ilmenee esimerkiksi siinä, että jos voittaja tiedetään etukäteen, peli on pilalla. Samoin leikin eteneminen, jossa lopputulos on arvattavissa, sotii leikin luonnetta vastaan. Leikin viehätys on seurausta spontaanista ja tiedostamattomasta sitoutumisesta. Parhaimmillaan lapsi kokee leikissä kokonaisvaltaista leikkiin uppoutumista. Lapsi luo leikkiessään mielikuvitusmaailmaa, hänen aistinsa ja mielensä keskittyvät leikkitoimintaan, eikä hän koe ahdistusta sen suhteen, mitä kenties tapahtuu tai jää tapahtumatta flow-kokemus. (Flow ilmaisee vapaata ja helppoa liikettä, kuin veden virtausta mielessä) (Kalliala 1999.)

Leikki erottuu tavallisesta elämästä, vaikka sen sisältö tulee usein siitä. On tärkeää erottaa, milloin leikitään ja milloin tehdään muuta. Leikillä on tavallaan myös oma kieltensä. Kallialan mukaan leikin viestien ymmärtäminen vaatii metakommunikaatiota eli kommunikointia koskevien viestien hallitsemista. Metakommunikatiiviset viestit rajaavat leikkiä ja ilmaisevat, miten muut viestit tulee leikissä tulkita. Viesti ”tämä on leikkiä” määrittää leikin rajat ja tekee sen ymmärrettäväksi. (Kalliala 1999.)

## **Leikin tasot**

Leikin tasoa verrataan usein lapsen omaan ikä- ja kehitystasoon. On olemassa omaan kehitystasoonsa nähden hyvin leikkiviä lapsia, oman kehityksen tasoisesti leikkiviä lapsia sekä alle oman kehitystasonsa mukaisesti leikkiviä lapsia. Usein arvioinnit perustuvat aikuisen omaan kokemusperäiseen tuntumaan tietyn ikäisistä lapsista ja/tai koulutuksen ja ammattitaidon myötä tulleen tiedosta lapsen kehityksen eri vaiheista.

Onko olemassa hyvä- ja heikkotasoisia leikkiä? Tämä kysymys on herättänyt monenlaisia mielipiteitä. Päiväkodin henkilökunnalta asiaa kysyttäessä enemmistö vastasi kyllä, mutta vastaajissa oli myös monia, jotka kokivat kysymyksen vaikeaksi vastata. Ei-vastauksia perusteltiin hyvin. Useassa ei-vastauksessa kerrottiin, että leikki on sinänsä arvokasta ja kaikenlaisella leikillä on tarkoituksensa. (Perkiömäki 2000.)

”Kaikella leikillä on lapselle tarkoituksensa ja tarpeensa. Päivähoidossa on oltava taito, vastuu ja tieto lasten leikkimaailmasta. Leikin havainnoinnin kautta tarjotaan lapsille vaihtoehtoja, uutta ja vanhaa ideaa, lasten maailmaa kunnioittaen – erityisen tärkeää tämä on lapselle, jonka leikki on juuttuvaa, stereotyyppistä tai muita kohtaan aggressiivista ja häiritsevää”. (Perkiömäki 2000.)

”Leikki sinänsä voi olla arvokasta ja lasta kehittävää hänen omien lähtökohtiensa pohjalta. Leikkiä voidaan toki arvioida ja vertailla esim. sisällön rikkauden, keston ja sosiaalisten suhteiden perusteella, mutta sen jakaminen hyvä- ja heikkotasoiseen leikkiin tuntuu leikin arvoa ja lapsen yksilöllistä kehitystä väheksyvältä”. (Perkiömäki 2000.)

Perkiömäen tutkimuksessa tuli runsaasti kuvauksia hyvätasoiselle leikille. Tosin ainoastaan yhdessä vastauksessa mainittiin leikissä tapahtuva tunteiden käsittely. Leikille löytyi paljon kuvauksia, joita analysoimalla ja sisältöä tutkimalla löydettiin seuraavia yleisimmin mainittuja ominaisuuksia.

Hyvätasoinen leikki on

- mielikuvitusrikasta
- pitkäjänteistä ja keskittynyttä
- johdonmukaista: leikissä on juoni ja idea
- vuorovaikutuksellista
- rakenteellista: leikissä on alku, kesto ja lopetus
- sisältörikasta
- kykeneväistä muuttumaan ja muuntautumaan
- mielihyvää tuottavaa, lapsi nauttii siitä
- mukaansatempaavaa
- leikki on saanut alkunsa lapsista itsestään

Heikkotasoinen leikki on

- lyhytkestoista ja lyhytjännitteistä
- epäjohdonmukaista: siinä ei ole juonta eikä päämäärää
- levotonta ja keskittymätöntä
- saman asian mekaanista toistoa
- jatkuvan riitelyn täyttämää
- vuorovaikutuksetonta
- toisen jatkuvaa häiritsemistä
- riehumista hiki päässä, kaoottista hahmottumista
- leikki on näennäistä eikä lapsella ole siihen vahvaa intensiteettiä

(Perkiömäki, 2000)

Heikkotasoisissa leikkien kuvauksissa on paljon hyvätasoisien leikkien vastakohtia, kuten päämäärättömyys, kaoottisuus, lasten riehuvuus, keskittymättömyys, juuttuminen ja vuorovaikutuksettomuus. Näitä leikin ominaisuuksia aikuisen on ehkä vaikea kestää päiväkotien pienissä tiloissa. Kuitenkin on niin, että suotuisan kehityksen aikaansaamiseksi lapsi tarvitsee sekä ”mustia että valkeita” (Bergström 1997) leikkejä. Valkeat leikit ovat ”kasvatusopillisia” ja mustat leikit sisältävät kaaosta. Mustissa leikeissä kaaos edustaa leikin pimeää ja tuhoavaa puolta. Niissä lapsi voi tuhota ja rikkoa aikaansaannoksiaan. Valkeissa leikeissä lapsi oppii järjestystä ja asioiden hallintaa. Jos lapsi saa vain leikkiä

kasvatusopillisia leikkejä ja varsinkin, jos ne aloitetaan liian varhain, näillä leikeillä ei välttämättä ole positiivisia seurauksia yksilön kehitykselle.

Kaikki aikuisen mielestä heikkotasoiseksi luokiteltu leikki ei ole lapsen kehityksen kannalta huonoa. Aikuisen rooli leikin ohjaajana ja lapsen kehityksen vastuunkantajana on merkittävä. Aikuisella pitää olla halu ja kyky kuunnella lasta sekä herkkyyttä aistia lasten ja leikin tilaa.

Tavallisessa leikissä leikin mustat ja valkeat puolet ovat rytmisesti toisiinsa kietoutuneita. Ne pilkistävät esiin leikissä tietyn rytmin mukaan vapaissa ja spontaaneissa leikeissä. Jos aikuiset ohjelmoivat lapsille järjestyneitä leikkejä, kyseessä on puhtaasti ”valkeat leikit”. Usein kuitenkin, jos lapsi saa tilaisuuden, musta leikki tunkeutuu lävitse. Tavallisessa spontaanissa leikissä heilahtelut eivät kuitenkaan ole niin voimakkaita. Puolen tunnin rauhallisen leikin jälkeen voi tulla riita ja tappelu tai lapset tuhoavat kaiken sen, minkä ovat saaneet aikaan. (Bergström 1997.)

Hyväksymmekö me nykyisessä yhteiskunnassamme lasten leikin heidän omilla ehdoillaan. Jos sallitaan vain valkeiden leikkien olemassaolo, se vääristää lapsen luontaista kehitystä. On yhtä tärkeää antaa mahdollisuus hallitsemattomilta näyttävillä rajuille leikeille. Lapsen tunne-elämän kehittymisen kannalta on tärkeää, että lapsen leikissä on mustien ja valkeiden leikkien välistä dialogia ja että lapsi saa elää mustien ja valkeiden leikkien välisen rytmin läpi ilman, että aikuinen estää häntä. Aikuisen rooli leikin ohjaajana tosin korostuu entisestään. (Bergström 1997; Perkiömäki, 2000.)

## **Leikin luokitukset**

Suomalaisessa varhaiskasvatuksen kulttuurissa on pitkään ollut vallalla Piaget’n käsitys leikin kehitysvaiheista. Leikit on luokiteltu harjoitteluleikkeihin, rooli- ja rakentelekkeihin sekä sääntöleikkeihin. Piaget näki leikit lapsen kognitiivisen kehitystason osoittajina. Sensomotoriseen vaiheeseen kuuluivat harjoitusleikit, esioperationaaliseen vaiheeseen symbolileikit (roolileikit, kuvitteluleikit ja rakenteleikit) ja konkreettisten operaatioiden vaiheeseen sääntöleikit.

Uuden tuulahduksen leikkiluokituksiin tuo Caillious. Hänen leikkiluokituksensa suurin ansio on siinä, että sen avulla voidaan selkeästi nostaa esiin erityyppisiä leikkejä kannattelevia tekijöitä, jotka olennaisesti poikkeavat toisistaan. Caillious’n luokitus on oivallinen varsinkin silloin, kun hahmotellaan leikkiä kulttuurin näkökulmasta. Caillious jaottelee leikin neljään perustyyppiin, joita vastaa neljä pääteemaa: kilpailu, sattuma, kuvit-

telu ja huimaus, latinalaisin ja kreikkalaisin termein: agon, alea, mimicry ja ilnix. (Kalliala 1999.)

*Agon-leikeissä* lähtökohtana on usein kilpailu, joka käydään reilun pelin hengessä. Kilpailussa on vaikuttimena voittaminen, joten osallistuminen vaatii tarkkaavaisuutta, harjoittelua, ponnistelua, itsekuria ja voitontahtoa. Olennaista on yhteiset säännöt, jotka antavat kaikille osapuolille yhdenvertaiset mahdollisuudet. Säännöt voivat olla itse keksittyjä ja leikin onnistumiseksi jokaisen leikkijän on sitouduttava niihin. Agon-leikkejä suomalaisessa kulttuurissa ovat mm. Kirkonrotta, Tervapata, Väri, Peili ja hippaleikit. Näihin leikkeihin kilpailu on usein sisäänrakennettu ja ne siirtyvät perinteenä paremmin ja nopeammin kuin muut leikit. Esimerkiksi Kirkonrotassa hyvä leikkijä on sellainen, joka löydetään viimeiseksi. Aikuisten suunnittelemat pelit kuten jalkapallo ja sähly, joita pelataan aikuisten sääntöjen mukaan, eivät ole puhtaita agon-leikkejä. Näissä peleissä nimetään voittaja ja häviöjä. (Kalliala 1999.)

*Alea-leikeissä* leikin viehätys perustuu sattumanvaraisuuteen. Kun agon-leikki perustuu leikkijän suoritukseen, alea-leikissä osallistujan ominaisuudet ovat merkityksettömiä. Alea-pelissä voittaa se, jolle kohtalo on suosiollinen. Leikkijää kohtaa joko onni tai epäonni. Tyypillisiä alea-leikkejä ovat peleistä arpa- ja noppapelit sekä lekinalkajaislorut, kuten ”Entten, tentten” ja ”Maalari maalas taloa”. Lapset tajuavat näissä sattumaan perustuvan oikeudenmukaisuuden. (Kalliala 1999.)

*Mimicry-leikit* ovat kuvitteluleikkejä, jossa leikkijä eläytyy rooliinsa ja luopuu omasta persoonallisuudestaan esittääkseen valitsemaansa roolihahmoa. Kuvitteluleikkejä luonnehtivat vapaaehtoisuus, ennakoimattomuus, tuottamattomuus ja kuvitteellisuus. Ehdottomasti noudatettaviin sääntöihin ei ole pakko sitoutua. Kuvitteluleikeissä leikin todellisuus on yhteisesti jaettua leikkijöiden kesken. Leikki tempaa mukaansa ja leikkijät ovat yhtä toiminnan kanssa. Kuvitteluleikeissä jäljittely on keskeistä; vaikka leikitään, siinä saatetaan jäljitellä reaalia maailmaa. (Kalliala 1999.)

Mimicry-leikkejä ovat kotileikit, seikkailuleikit ja taisteluleikit. Kotileikki heijastaa leikkijän omaa elämäntilannetta. Kotileikin alle voidaan liittää myös auto- ja eläinleikit. Leikkitilanteessa yhteisen aaltopituuden löytäminen voi olla kuitenkin vaikeaa erilaisten kotikokemusten vuoksi. Seikkailuleikit eivät jäljittele tavallisen elämän arkea, vaan rakentuvat tapauksista, jotka yhdessä muodostavat tarinan. Taisteluleikeissä perusroolijako on jako hyvään ja pahaan ja tämä mustavalkoinen perusroolijako määrittelee leikin puitteet. Hyvällä on kuitenkin taipumus aina voittaa. (Kalliala 1999.)

*Ilnix-leikeissä* tavoitellaan huimausta. Havaitsemisen ja aistimisen luotettavuus halu-

taan järkyttää hetkeksi ja tuotetaan nautinnollinen pyörtymyksen tunne. Ilnix-leikit ovat toisinaan fyysisiä ja toisinaan psyykkisiä. Fyysisen huimauksen tunnetta aiheuttavat keinuminen, putoaminen, liukuminen; antautuminen toisen riepotehtäväksi, kutiteltavaksi ja heiteltäväksi ja heittäytyminen toisen päälle. Psyykkistä huimausta voidaan ilmentää hulluttelun puuskina, haluna aiheuttaa sekasortoa ja epäjärjestystä. (Kalliala 1999.)

## **Leikki muuttuu draamaksi**

Lapsen spontaani leikki on draamatyöskentelyn lähtökohta. Tässä draamalla ei tarkoiteta käsikirjoituksen mukaan ja aikuisen ohjauksessa etukäteen harjoiteltua näytelmän esittämistä, vaan draamalla kuten leikilläkin on erityinen kaksoisluonteensa: toisaalta ne ovat lapsen itsenäistä osallistumista ympäröivään elämään, toisaalta lapsen kehittymisen ja oppimisen merkittävä apuväline.

Leikkiä havainnoimalla aikuinen voi oppia paljon draaman keinoista, kuuntelemalla mitä lapset puhuvat, mitä rooleja he leikkiessään käyttävät ja mitä aihepiiriä leikki käsittelee. Leikillä ja draamalla on paljon yhteistä, samoin leikillä ja näytelmällä. Ne ovat kuvitteellisia toimintoja. Leikki muistuttaa myös teatteria, joka taiteenlajina perustuu leikkiin. Peruselementit ovat samoja. Dramaattiset tehokeinot, jännitys, vastakohtaisuus, vertauskuvat, rituaalit, rytmi, valo, ääni, tekstin syvämerkitys ja puvustus ovat tärkeitä niin leikissä kuin näytelmässäkin (Lindqvist, 1998).

Leikistä ja leikisti esittämisen käsitteestä on monenlaisia määrittelyjä. Mielikuvitusleikki, fantasialeikki, symbolileikki ja usein myös draamaleikki näyttävät tarkoittavan samaa asiaa (Hännikäinen, 1992; Jäälinoja 1996). Teatterileikki (Uusivirta, 2000) käsitteenä muistuttaa sisällöltään ja toimintamenetelmiltään lähinnä draama- ja roolileikkiä. Yhtymäkohtia löytyy muun muassa leikkipedagogiikasta, jossa leikin ja draaman aiheet ”kietoutuvat toisiinsa” (Lehtinen & Valamies, 1998), jolloin on vaikea erottaa leikin ja draaman osuutta toisistaan.

Teatterileikin perustana on leikki, jossa myös aikuinen osallistuu toimintaan roolin kautta. Roolien avulla eläydytään teemaan, joka voi perustua satuun tai omiin kokemuksiin. Teemasta kehittyy leikkiprosessissa tarina, jota improvisoimalla ja draaman keinoja käyttämällä elävöitetään ja viedään eteenpäin. Lopputuloksena on tarina, joka sisältää jännitteitä ja kohokohtia ja joka usein esitetään. Vaikka teatterileikki perustuu improvisointiin ja usein ennalta määrittelemättömiin tilanteisiin, draaman rakennetta ei saisi unohtaa. Draaman rakenne voidaan jakaa viiteen elementtiin: nousevaan toimintaan kuuluu tarinan esittelyjakso, ristiriidan ilmaantuminen ja edelleen tarinan kehittäminen. Tarinan

huippukohdasta (kriisi) draamassa alkaa laskeva toiminta, joka päättyy loppuratkaisuun (Heiskanen-Mäkelä, 1980, 136).

## Leluteatteri

Teatterileikkituokiot innostavat lapsia leikkimään leluteatteria keskenään myös muina aikoina. Leluteatteri (Uusivirta 2000) muistuttaa lapsille ominaista leikkitilannetta, jossa lelujen kautta otetaan roolit. Leluihin samaistuen ja niiden välityksellä käydään dialogia, keksitään tapahtumia ja seikkailuja, eletään fantasiamaailmassa. Draaman elementtien mukanaolo erottaa leluteatterin kuitenkin spontaanista leikkitilanteesta. Tarinan kulkuun lähdetään usein pulmatilanteesta, johon etsitään ratkaisua draaman rakennetta hyväksi käyttäen.

Leluteatteria, teatterileikin erästä muotoa, voidaan kuvata seuraavasti:

1. Kysymys on improvisoidusta tilanteesta, jossa tarina syntyy leikkimällä ja etenee ennalta arvaamattomien tekijöiden kautta.
2. Improvisoinnissa on oleellista vastavuoroisuuden toteutuminen. Roolihenkilöt reagoivat toistensa aloitteisiin ja antavat mahdollisuuden uusiin käänteisiin ja tapahtumakulkuihin.
3. Improvisoinnista huolimatta juoni etenee draaman rakenteiden mukaisesti
4. Aikuisen vastuulla on juonen eteneminen. Hän määrittelee alkutilanteen (miljöö, ajankohta), toimii tapahtumien käänteiden kokoajana ja huolehtii siitä, että tarina etenee ja päättyy.

Leluteatterin näyttämönä on riittävän iso ja tarpeeksi matala pöytä, joka peitetään lattiaan asti ulottuvalla liinalla. Myös tausta on syytä peittää kankaalla. Esittäjät ovat näkyvillä pöydän takana. Aikuinen valitsee etukäteen oman leluhahmonsa. Sama ydinhahmo voi esiintyä toistuvasti myös uusissa tarinoissa. Aluksi esitykseen kutsutaan halukkaista lapsista yksi esittäjä, joka valitsee itselleen leluhahmon. Esitykseen lapset valitsevat myös esineitä ja muita elementtejä, vaikka esittäjiä on aluksi vain kaksi (aikuinen ja lapsi), roolihahmoja (leluja) tarvitaan usein enemmän. Varsinaisten roolien lisäksi valitaan vähintään yksi sivuhenkilö, jota aikuinen voi kaksoisroolina esittää.

Uusivirran (2000) tutkimuksessa lapset tekivät oma-aloitteisesti juonen kulkuun vaikuttavia ratkaisuja, kun aikuinen paneutui intensiivisesti leluteatteriin. Leikkitilanteissa muutaman kerran kävi myös niin, että aikuinen hallitsi tilannetta, eikä antanut aikaa eikä tilaa lapsen ajatuksille ja toiminnoille. Vastavuoroinen dialogi toimi useimmiten hyvin havainnoiduissa leluteatteritilanteissa, vaikka lasten kielelliset valmiudet vaihtelivatkin



suuresti. Tarinan edetessä dialogi kehittyi ja toiset lapset käyttivät eleitä ja erilaista toimintaa hyväkseen, jotta saivat itsensä ilmaistuksi. Aikuisen virittämällä kysymyksillä ja kielelliseen ilmaisuun haastamisella oli oleellinen merkitys. Vaikka lapsella on vaikeuksia kielellisesti ilmaista itseään, hän saattaa nauttia onnistumisestaan leluteatterin esiintyjänä.

Leluteatteriesityksissä itse esitystilanne rakentui yhden lapsen ja aikuisen välisestä vuorovaikutuksesta. Yleisö jaksoi kuitenkin keskittyneesti seurata esitystä, koska leluteatterissa oli mukana yleisön tuomia roolihahmoja (leluja). Useimmiten nämä esiintyivät aikuisen välityksellä sivuhenkilöinä, mutta myös joskus lapsiesiintyjä valitsi roolihahmokseen yleisön tuoman hahmon. Leluteatteri antoi mahdollisuuksia myös ujoimmille lapsille. Ne, jotka eivät uskaltaneet itse tilanteessa esittäjiksi, toimivat aktiivisesti teatterileikin suunnittelijoina. He halusivat oma-aloitteisesti vaikuttaa esityspaikan rakentamiseen.

Poika: Mä tarviin sen tähdenlennon

Ope: Täältä voit valita yhden esineen. (Poika valitsee kimaltavan sinisen korallin näköisen).

Poika: Tähdenlento. Tää on tän oma koti.

Ope: Tämä (pikku poni) saa jäädä tänne esitykseen mukaan. Nyt aloitetaan. Laulu.

Näin leluteatterissa syntyi leikki, joka voi olla vaikka "Tähdenlento". Tarinassa oli leikkijänä 5-vuotias poika, jolla on todettu tarkkaavaisuuden häiriö. Hän eläytyi alusta asti hyvin voimakkaasti. Roolihahmokseen hän valitsi hiiren. Poika pystyi määrittelemään monipuolisesti hiiren luonteenpiirteitä ja ominaisuuksia: hiiri oli harvinainen, kivikova, kivimyrkyllinen, asui jäälautalla ja oli jäähiiri. Roolihahmo oli rohkea tilanteiden ratkaisija, vahva ja taitava. Pojalla oli tarinassa omaperäisiä ratkaisuja. Aluksi hän pyrki dominoimaan tilanteita tarjoamalla omia ideoitaan piittaamatta tilanteesta. Aika pian syntyi vuorovaikutustilanne, jossa molemmat esittäjät toisiaan huomioiden keksivät juonen käänteitä. Vaaratilanteessa poika otti ratkaisijan roolin ja pelasti Tiinan (aikuinen). Pojan valitsemasta tähdenlennosta syntyi juonen kehittymisen ja tarinan sisällön kannalta oleellisia ideoita, jossa poika itse oli hiiren roolissa ja aikuinen oli Tiina, Karhu ja Poni.

Tiina: (itkee)

Hiiri: Mikä hätänä? Mikä hätänä! Kutu, kutu.

Tiina: Minua itkettää tosi paljon. Äiti lupasi, että saisin lähteä taas metsäretkelle, mutta minä olen kadottanut jotain.

Hiiri: Ai tähdenlento.

Tiina: Mikä se on?

Hiiri: Se on mun oma tähdenlento. Sinun pitää toivoa.

Tiina: Näytä minne se on tippunut. Minne tähdenlento on tippunut?

Hiiri: Se on mun oma. Se on mun leikki tähdenlento. Se on koristetähdenlento. Se on tippunut veteen. Se on tippunut jäälautan päälle. Se on minun kotini.

Tiina: Näytä missä sinä asut?  
Hiiri: Minä tykkään kylmästä.  
Tiina: Sinulla on aika erikoinen koti.  
Hiiri: Niin, minä olen jäähiiri.  
Tiina: Jäähiiri! Eikö sinua palele?  
Hiiri: Ei, koska olen harvinainen hiiri.  
Tiina: Sinä taidat olla tähdenlennon hiiri.  
Hiiri: Minä pidän jääkylmästä. Menen tähdenlennon sisälle.  
Tiina: Aika kummallista, että tähti on pudonnut jäälautalle ja hiiri asuu jäälautalla.  
Tarina jatkuu  
(Uusivirta, 2000.)

Lapsi arvostaa sitä, että aikuinen on kiinnostunut lapsen omimmasta toiminnasta – leikkistä. Monet lapset tarvitsevat aikuisen tukea leikkimiseen. Leluteatterissa aikuinen on tasavertainen kumppani, eikä leikkitilanteelle aseteta suoriutumispaineita. Tällaisessa tilanteessa lapsen on mahdollista saada onnistuneita leikkikokemuksia. Tosin aikuisen rooli ei ole helppo ja aikuisen pitää harjoitella rooliaan.

Teatterileikissä aikuisen on mahdollista havainnoida ja ymmärtää lapsia sekä heidän tapaansa kokea asioita. Toisaalta aikuinen ei voi olla päähenkilö. Hänen pitää käyttää hyväkseen lapsen antamat vihjeet tarinan etenemisestä. Kuitenkin aikuisella on vastuu siitä, että tarina etenee draaman elementtejä hyväksi käyttäen, ja aikuisen tulee myös huomioida yleisö.

Teatterileikki jättää toimintaa ohjaavalle aikuiselle paljon avoimia kysymyksiä. Missä määrin aikuisen tulee vaikuttaa tarinoiden kulkuun? Satujen ja tarinoiden moraalia ei voi myöskään unohtaa. Tulisiko aikuisen vaikuttaa improvisoidun tarinan lopputulokseen? (Uusivirta, 2000.)

## **Draama muuttuu leikiksi**

Draama on eräänlaista roolileikkiä, symbolista toimintaa. Draamassa ja leikissä kaikki on mahdollista. Elämään liittyvät loogiset lait eivät ulotu draamaan. Draamalla ja leikillä on oma symbolinen maailmansa, kuten unellakin. Juuri tämän symbolisen maailman ansiosta draamassa lapsi voi käydä läpi pelkoja ja ahdistuksia. Draamallisen toiminnan lähtökohtana on ohje lapselle: ”Älä kerro, vaan näytä”. Draamassa, kuten leikissäkin, aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus on ensiarvoisen tärkeää, varsinkin silloin, kun lapsi tarvitsee tukea ja apua kehittymiseensä. Draamassa aikuinen toimii draaman ohjaajana, mutta kuitenkin draamassa mukana ollen.

Symbolisen prosessin (siis myös draaman) tärkein ominaisuus on kyky käsitellä poissa-

olevaa läsnäolevana (Lehtonen 1986). Näistä symbolisen prosessin tuotteista rakennetaan konkreettinen mielikuvitusmaailma, jossa on mahdollista elää menneitä tilanteita, mutta myös harjoitella tulevia asioita. Draamassa ovat usein mukana myös muut symbolisen toiminnan elementit kuten äänet, musiikki, kuva, liike ja erilaiset materiaalit ja välineet.

Draamasta muotoutuu vähitellen luonnollinen tapa kommunikoida, luonnollisempi kuin puhuminen. Draamallisen toiminnan avulla voidaan kommunikoida tietoisuuden eri tasoilla, piilotajuisuudessa kuin myös selvässä tietoisuudessa.

Draamassa on helppo jakaa oma persoonallisuutensa ja näyttää ambivalenssinsa esimerkiksi olemalla kaksi henkilöä. Draama antaa mahdollisuuden tunteiden sijoittamiseen. Varsinkin pahat ja kielletyt tunteet on mahdollista ilmaista draaman symbolikielellä turvallisen aikuisen läsnäollessa. Tämän takia on käytettävä paljon aikaa vuorovaikutussuhteen luomiseen.

Draaman symboliikkaa voi tulkita tai olla tulkitsematta. Tulkinta mahdollisesti auttaa aikuista ymmärtämään paremmin lapsen tilannetta. Tulkinta ei kuitenkaan ole tärkeää lapselle ja hänen toiminnalleen.

On joitakin draamallisen toiminnan elementtejä, kuten peilaaminen, jotka kehittävät myös lapsen leikkiä. Peilaaminen tarkoittaa samaa kuin heijastaminen, jäljittely tai matkiminen. Aikuinen toimii peilinä lapselle liikkumalla ja toimimalla samalla tavoin kuin lapsi. Tarkoituksena on opettaa lapselle "Nyt minä jäljittelen sinua, jäljittele sinä minua". Peilitekniikkaa käytettäessä on oltava varovainen, ettei aikuinen ilmaise liikaa liikkeillään tai "puhu sivu suunsa". Samoin on huomioitava aikuisen ja lapsen välinen fyysinen etäisyys. Aikuinen ei saa mennä esimerkiksi liian lähelle lasta, ettei lapsi hämmenny tai ahdistu.

Peilin merkitys on tehdä ihminen tietoiseksi siitä, että hän ei ole yksin. Lapsi saa myös mahdollisuuden tarkkailla omaa käyttäytymistään ulkopuolisen silmin ja tehdä siitä johtopäätöksiä. Tällöin hän voi saada havainnollisen kuvan siitä, miten muut kokevat hänen käyttäytymisensä. (Vuorinen 1993.)

Peilaamisessa keho toimii kommunikaation välineenä. Kehonkieli, eleet, ilmeet, asennot ja liikkeet ovat alkukantaisinta viestintää, joka monin tavoin muodostaa pohjan ja kasvualustan "kehittyneemmälle" puhutulle kielelle. Kehon kieli on alkukantaisempaa muun muassa siksi, ettei sen käyttäjä useinkaan tiedosta kommunikoivansa, eikä tiedä viestiensä sisältöä. Kehon- eli ruumiinkieli välittää huonosti tietoa, mutta sen sijaan se muodostaa erinomaisen kanavan erilaisten tiedostamattomien viestien välittämiseksi.

Kehonkieli toimii vuorovaikutuksen välineenä, ja sen avulla voidaan tavoittaa lapsen tunnetilaa. Ensimmäisenä menetelmänä voi olla juuri peilaaminen. (Grönlund 1988; Lehtonen 1986.)

Lelujen kautta tarinaan eläytyminen oli kaikille luonnollista ja helppoa. Lapset tekivät roolivalintansa oma-aloitteisesti ja varmanoloisesti. Roolihahmot olivat mieluisia ja niiden ominaisuuksien ja pyrkimysten ilmaisu vaihteli. Erityislapset eläytyivät intensiivisemmin ja kokonaisvaltaisemmin roolihahmonsoma toimintaan, ainoastaan yhtä lasta piti houkutella mukaan tilanteisiin.

## **Teatteri toimintamuotona päiväkodissa**

Teatterileikki antaa aikuiselle mahdollisuuden oppia tuntemaan lasta, aikuinen saa havainnointikeinon tutustuakseen lapsen ajattelumaailmaan. Teatterileikin avulla aikuinen pääsee mukaan lapsen leikin maailmaan. Aikuisella on mahdollisuus nähdä lapsen vahvuuksia sekä niitä puolia, joissa lapsi tarvitsee tukea. Teatterileikissä, joka on improvisoitu ja vapaan assosioinnin tilanne, lapsi ilmaisee tunteitaan, joita arkirutiinitilanteissa ei tule esille. Teatterileikin avulla lapsi voi käsitellä hänelle tärkeitä ja vaikeitakin asioita symbolisella tasolla.

Teatterileikissä tullaan näkyväksi. Toiminnan avulla voidaan harjoitella omien ideoiden ja ajatusten esilletuomista, ja ne lapset, jotka eivät uskaltane esittämiseen, voivat osallistua yleisönä katsomalla, eläytymällä ja samaistumalla. Sitoutuminen yhteiseen leikkiin harjaannuttaa ja lisää vuorovaikutustaitoja sekä tarinan kehittäminen yhdessä aikuisen kanssa haastaa lapsen uusien ratkaisumallien löytämiseen. Juonen käänteisiin vastaaminen motivoi kuuntelemiseen ja keskittymiseen. Teatterileikki tukee lapsen kielellistä kehittymistä, sillä lapsi harjoittaa kieltään muussa kuin arkipuuha ympäristössään – mielikuvissa, joissa mieli ja kieli liikkuvat. Teatterileikkitilanne palvelee sekä kielellisesti lahjakkaita, että puhe- ja kielihäiriöisiä lapsia. Leikkitilanteessa aikuinen antaa täysipainoisesti aikansa lapselle sekä viestittää, että leikinmaailma on tärkeä ja leikkivälineet arvokkaita. Lapset arvostavat sitä, että aikuiset ovat kiinnostuneita heidän omimmasta toiminnastaan - leikistä. Uusivirran leluteatterikokeilussa todettiin, että lapset tarvitsevat aikuisen tukea leikkimiseen. Leluteatteri, jossa aikuinen on mahdollisimman tasavertaisena kumppanina leikkimässä, tarjoaa lapsille mahdollisuuden aikuisen tuella onnistuneeseen leikkikokemukseen. Onnistunut kokemus on mahdollista, jos tilanteelle ei aseteta suoriutumispaineita, tällöin aikuisen rooli on merkittävä ja vaikea. Roolihahmo vapauttaa lapsen ajatukset ja tunteet ilmaisuun ja kielen käyttämiseen. (Uusivirta 2000.)

## **Aikuinen leikin tukena**

Erityistä tukea tarvitseva lapsi tarvitsee myös aikuisen apua kehittyäkseen leikissään. Teatterileikissä aikuisella on leikkiin osallistujan rooli, hänen tehtävänsä on myös tärkeä ja vaativa roolileikki-ideoiden kehittämisessä. Aikuinen osallistuu leikkiin ottamalla itse roolin. Aikuisen tulee kuitenkin varoa suunnittelemasta leikkiä omista lähtökohdistaan, jottei leikistä tule liian strukturoitua ja lapsia kahlitsevaa. Aikuisen esittämä roolihahmo saa houkuteltua lapsen leikkimaailmaan. Roolihahmot ovat välittäjiä kuvitteellisen maailman ja lasten maailman välillä. Roolihahmojen ja lasten välille kehkeytyy dialogi, jolla tarkoitetaan kommunikaatiota ja sosiaalista vuorovaikutusta ja joka luo tarkoitusta ja merkitystä kielelle. (Lehtinen&Walamies 1998; Lindgvist, 1998.)

Varhaiskasvatuksen opettajat korostavat leikin ohjaamisessa aikuisen aktiivista mukanaoloa leikissä. Leikkiympäristöä pidetään myös merkittävänä Jos leikkiympäristön suunnittelu tehdään huolella lasten tarpeita ajatellen, virittäytyminen leikkiin onnistuu paremmin. Ohjeiden selkeä ilmaisu ja lapsen puheen ymmärtämisen tason huomiointi korostuvat leikin ohjaamisessa silloin, kun lapsella on kielen käytön tai ymmärtämisen vaikeuksia. Aikuisen tulee tukea myös lapsen kaverisuhteiden muodostumista. Tämä voi tarkoittaa sitä, että aikuinen joutuu toimimaan ymmärtämisen tulkkina, jotta välttäisiin liiallisilta väärinkäsityksiltä. Leikkitilan rauhallisuus ja häiriötekijöiden minimoiminen on myös tärkeää.

Päiväkodeissa on muotoutunut monenlaisia tapoja ohjata lasten leikkiä varsinkin silloin, kun lapset tarvitsevat siihen erityistä tukea. Pienryhmäjaot sekä kielellinen ohjaus kysymällä ja vihjaisemalla ovat merkittäviä apukeinoja. Jos lapset pyytävät, aikuinen menee mukaan leikkiin. Leikissä mukana ollen aikuinen pystyy tukemaan erityistä tukea kehityksessään tarvitsevan lapsen leikkiä.

Tällaisissa tilanteissa aikuinen tarvitsee puhetta tukevia kommunikaatiomenetelmiä avukseen. Viittomat, kuvat ja leikkitilanteessa piirretyt kuvat tai kirjoitetut sanat ovat käyttökelpoisia menetelmiä. Puhetta tukeva kommunikointi on puhetta täydentävää kommunikointia, jonka tarkoituksena on edistää ja täydentää puheilmaisua. (Tetzchner & Martinsen 1999.)

Käytännön leikkitilanteessa puhetta tukevia kommunikaatiomenetelmiä käytetään esimerkiksi seuraavissa tilanteissa:

- kommunikoinnin vahvistamisessa leikkijöiden kesken
- leikin etenemisen tukemisessa
- leikin lopettamisessa ja siirtymätilanteissa
- leikin suunnittelussa

- riitatilanteiden selvittelyssä
- aikuinen leikissä mukana käyttäen itse puhetta tukevia kommunikaatiomenetelmiä
- leikkivalintoja tehdessä ja lelujen ja leikkipaikkojen merkitsemisessä (kuvat, kirjoitetut tekstit).

Leikki toimii mainiona apuvälineenä silloin, kun lapsi tarvitsee apua voidakseen jäsentää kokemuksiaan todellisuudesta, jotta hän sitten voisi kehittää sanojen ja kielen sisältöä. Leikki toimii kielenkuntoutuksen osana, se on hauskaa ja iloista, jolloin kielen oppiminen on helpompaa. Lapset ovat leikeissään harvoin hiljaa, vaikka leikkisivät yksinkin. Luonnostaan lapset käyttävät leikeissä sitä kieltä, mitä osaavat. Tietyt sanat kuuluvat tiettyihin leikkeihin, ja sanoilla on leikeissä suuri voima. Leikillä on toistuva luonne. Spontaanin leikin luonteeseen kuuluu, että lapset tekevät saman toiminnon kerran toisensa jälkeen. Toistot luovat leikkiin odotusta ja järjestystä. Leikin rituaalinomaisuus tekee siitä arvokkaan työkalun kielenkuntoutukseen. (Johansson 1995.)

Kun aikuinen on leikin ohjaajana, hänen on hyvä muistaa, että monet lapsen kehitykseen liittyvät asiat tapahtuvat leikissä automaattisesti, luonnostaan. Ne ovat osa leikkiä. Esimerkiksi lapset käyttävät kehittyneempää kieltä leikkitilanteissa kuin muissa sosiaalisissa tilanteissa. Lapsen kielen käytön taso on paljon rikkaampaa ja monipuolisempaa leikkitilanteissa kuin leikkitilanteiden ulkopuolella. Lapsi pystyy käyttämään täysipainoisesti jo olemassa olevia taitojaan, koska leikkitilanteessa hän on rentoutuneempi. (Mäntynen 1995.)

Leikki on toimintaa, johon ei kuulu pakko- ja suoritusvaatimukset. Leikki on oivallinen apukeino erityistä tukea varsinkin kielellistä tukea - vaativan lapsen kuntoutuksessa. Lapset oppivat toisiltaan ja aikuiselta (jos aikuinen on mukana leikissä) kielenkäyttöä ja harjoittelevat sitä, mitä ovat aikaisemmin oppineet. Leikkitilanteessa lapset joutuvat neuvottelemaan, suunnittelemaan ja selittämään omia aikomuksiaan sekä puolustautumaan. (Perkiömäki 2000.)

Leikille annettu aika taistelee varhaiskasvatuksessa monien muiden toimintojen ajasta. Aikuinen, joka toiminnasta vastaa, joutuu pohtimaan millaiset toiminnat ovat lapsen kehitykselle tärkeitä ja hyödyllisiä. Kuvitteluleikeissä lapsi toistaa toimintoja ja rooleja, jotka ovat peräsin hänen todellisuudestaan. Kuvitteluleikki on aluksi ”tässä ja nyt” – tilanteeseen sidottu, ja se vaatii todellisuutta vastaavien asioiden tukea. Vähitellen lapsi irrottautuu konkreettisista kohteista ja antaa kuvittelulle enemmän tilaan. (Mäntynen 1995.)

Kielenkehitystä voidaan kuvailla samalla tavalla kuin kuvitteluleikkiä. Kieli on väline,

jolla voidaan jäljittää todellisuuden tapahtumia ja esineitä. Varhaisessa kielenkehityksessä lapsen kieli on tiukasti sidottu tässä ja nyt –tilanteeseen. Keskustelu pikkulapsen kanssa koskettelee lapsen ominaisuuksia tai lähiympäristön olosuhteita. Lapsi ei ymmärrä irrallisia sanoja, eivätkä lapsen omat sanatkaan ole ymmärrettävissä yhteyksistään erotettuina. Vähitellen kielenkehitys menee eteenpäin ja lapsi vapautuu omasta persoonastaan ja tosiasiallisesta tilanteesta, joka mustuttaa kuvitteluleikin kehittymisen vaiheita.

Leikeissä lapsi oppii ymmärtämään, mihin esineitä käytetään ja miten saavutetaan tietyt päämäärät. Lapsi oppii myös, että toiminnot tehdään tietyssä järjestyksessä. Lisäksi hän saa kokemuksia laatu-, määrä-, tapahtumajärjestys-, tila- ja syy-suhteista, jotka tulevat vaikuttamaan huomattavasti merkitys- ja merkityssuhteiden ymmärtämiseen kielenkäytössä. (Johansson, 1995.)

## **Aikuinen leikin ohjaajana**

Tasapaino leikin ja muun toiminnan välillä on tärkeää, kun suunnitellaan lasten aikatauluja ja oppimisympäristöjä. Leikin ohjausta mietittäessä on kiinnitettävä huomiota siihen, että lasten leikkiaikaa, -rauhaa ja -välineitä koskevat ratkaisut antavat perusedellytykset myös aikuisen ohjaukselle leikkitalanteessa. (Seefeldt & Barbour 1998; Mäntynen 1997).

Leikin ohjausta koskevan tutkimustyön aloitti Smilansky 1960-luvulla, joka kehitti havainnointi- ja ohjausmenetelmiä ja koulutti israelilaisen lastentarhan henkilökuntaa käyttämään niitä. Lasten leikin taso parani nopeasti ja merkittävästi ohjauksen seurauksena. Lisääntynyt leikki vähensi aggressiivista ja levotonta käyttäytymistä ja paransi lasten kielellisiä taitoja. Huomattavaa oli myöskin se, että lapset eivät tulleet riippuvaisiksi aikuisten ohjauksesta ja osallistumisesta eivätkä alkaneet mekaanisesti jäljitellä aikuisia. (Mäntynen 1997.) Myöhemmin 1970-luvulla tutkijat ovat kiinnittäneet huomiota paitsi aikuisen ohjaukseen myös leikkivälineisiin, tilaan, aikaan ja leikin ennakkovalmisteluihin.

1980-luvulla Weber totesi lasten leikin ohjaukseen liittyvissä tutkimustuloksissaan, että kasvattajilla on liikaa taipumusta täydellisyyteen leikin ohjauksessa. He eivät kestäneet sitä, että lapset rikkoivat rakentamansa linnakkeen, vaan ohjasivat lapsia leikkimään ”oikein”. Vaikka aikuiset pyrkivät aktivoimaan leikkitoimintaa, he saattoivat kuitenkin ehkäistä lasten pyrkimyksiä itsenäisyyteen ja omien leikki-ideoiden kehittelyyn. (Mäntynen 1997.) Näissä tapauksissa aikuisen ohjaus ei tuottanut tulosta, vaan lapset muuttuivat haluttomiksi ja lopettivatkin leikin nopeasti.

Päiväkodin henkilökunta arvioi leikin merkityksen erittäin tärkeäksi. Leikki nähdään oppimisen edistäjänä ja toisaalta tunne-elämän ja sosiaalisten taitojen kehittäjänä. Oppi tulee leikissä sivutuotteena, kun lapsi on motivoitunut ja toimii vapaaehtoisesti. Leikkivät lapset ovat henkilökunnan mielestä fyysisesti ja psyykkisesti terveitä ja voivat hyvin. Hyvin leikkivät lapset ovat myös sosiaalisesti hyvin selviytyviä. Lapset, jotka eivät leiki ja jotka eivät osaa tai pysty leikkimään, kohtaavat myös muissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa vaikeuksia ja elävät hyvin köyhää elämää. (Kalliala 1999; Mäntynen 1997.)

Leikin tärkeyden ymmärtämien puheen tasolla ei kuitenkaan kerro vielä siitä, miten aikuinen kohtaa leikin ja mikä on hänen oma roolinsa siinä. Aikuisen konkreettisia tekoja leikin edistämiseksi voidaan tarkastella seuraavien käsitteiden avulla: Autonomisuus, jolla tarkoitetaan sitä, kuinka paljon aikuinen antaa lapselle itsenäisyyttä leikissä (leikin fyysinen ja psyykinen tila). Sensitiivisyys, jolla tarkoitetaan, miten herkkä aikuinen on lapsen leikin suhteen. Stimulaatiolla taas tarkoitetaan, millä keinoin aikuinen pyrkii rikastuttamaan lasten leikkiä.

Kallialan löytämät yhteiset päiväkotien periaatteet olivat autonomisuuden osalta seuraavat: leikkiä saa, mutta ei riehua, toista ei saa vahingoittaa eikä toisen mieltä pahoittaa. Leikkiin puututaan silloin, kun riehumiin ylittää aikuisen sietokyvyn tai riita muuttuu leikistä todeksi. Leikkipaikoista sovitaan yhdessä lasten kanssa ja isot 5-6 -vuotiaat lapset saavat leikkipaikkojen suhteen myös erivapauksia. Keskeistä on, että lasten omiin leikkeihin ei puututa: lapset rakentavat leikkinsä itse. Herkkyys aistia lasten ja leikin tilaa, halu ja kyky kuunnella lasta kuuluvat sensitiivisyyteen. Leikin aktiivinen havainnoiminen on tärkeää, mutta aina ei kuitenkaan onnistuta arvioimaan tilannetta oikein. Aikuiset ovat huolissaan lasten kyvystä erottaa käsitteet ”oikeasti” ja ”leikisti”. Esimerkiksi taisteluleikeissä leikkinyrkiniskut saattavat johtaa oikeasti taistelemiseen, jolloin aikuisen on puututtava leikin kulkuun. Aikuinen pyrkii keskeyttämään leikin tarjoamalla mahdollisuuden toiseen leikkiin.

**Mitä asioita voidaan päiväkodissa sitten tehdä hyvän leikin edistämiseksi?** Päiväkodin aikuiset tiedostavat, että 5-6-vuotiaat lapset kuuluvat Piagetin määrittelemään sääntöleikkivaiheeseen. Sääntöleikkejä opetetaan kuitenkin päiväkodeissa vähän. Aikuisella todetaan olevan passiivinen rooli ulkoilun aikana. Päiväkodin aikuisilla on toteava suhtautuminen kaikentyyppisiin leikkeihin. Esimerkiksi poikien taisteluleikki-innostus ja kulloisenkin ajan muotilelut, kuten prätkähiiret, ovat kaikille tuttuja. Kuitenkin puuttuu vaihtoehtoisten tarinoiden kertominen, joissa voitaisiin käsitellä kielellisesti rikkaammin hyvän ja pahan välistä taistelua.



”Vaeltelevat lapset”, jotka eivät pysty pitkäjänteiseen leikkiin, vaan ajautuvat leikistä toiseen, ovat päiväkodeissa tuttu ilmiö. Näissä tilanteissa tulee ilmi aikuisten epäröinti. asiaan tulee puuttua, mutta miten pitäisi toimia, että lapsen vapaus säilyisi ja millä perusteella lähdetään yhdessä aikuisen kanssa rakentamaan pitkäjänteisempää leikkiä. Myös leikit, jotka syntyvät televisiouutisten ajankohtaisista, dramaattisistakin asioista, hämmentävät aikuisia. Miten tulee suhtautua aikuisia ahdistaviin leikkiteemoihin? Päiväkodeissa horjutaan aktiivisen ja passiivisen roolin välissä, mutta päätöksiä selkeistä toimintatavoista ei ole pystytty tekemään.

Kontos (1999) on tutkinut esikouluopettajien puhetta, rooleja ja aktiivisuutta vapaan leikin aikana. Tutkimuksesta saadun tuloksen mukaan esikoulunopettajat ottivat useimmiten leikin virittäjän tai pelikaverin roolin sekä ympäristön järjestelijän roolin. He kulluttivat paljon aikaa myös rakentavien ja taitoa vaativien välineiden esille asetteluun (oppimisympäristö). He puhuivat leikissä lelujen kautta (vrt. leluteatteri) ja esittivät leikkiä tukevia kysymyksiä. Lisäksi he toimivat leikeissä käytännöllisinä henkilökoh- taisina avustajina. Oli ilmeistä, että he muuttivat rooliaan sekä puhettaan leikkiin sopi- vaksi. (Kontos 1999.)

Leikin aikana tapahtuvan ohjauksen keinoja ovat kielellinen ohjaus, esimerkiksi kysymykset, ehdotukset ja vihjeet, mallileikki ja mukana leikkiminen. Ohjauskeinoihin kuuluu myös leikin seuraaminen ja harkittu ohjauskeinoista pidättäytyminen. Leikkivälineiden tarjoaminen on myös olennaista. Nuorempien lasten ohjauksessa leikkivälineiden tarjoaminen ja niiden käytön ohjaaminen on tärkeää, vanhemmille lapsille aikuisen tulee antaa tilaa lapsen omille leikkipyrkimyksille ja itsenäiselle toiminnalle. (Mäntynen 1997.)

Opettajan vastuu leikin tukemisessa ei lopu, vaikka lapsen kiinnostus leikkiin olisikin jo herännyt. Aikuisen on tärkeää oppia havainnoimaan lapsen leikkiä. Tarkka havainnointi ja käyttäytymisen kirjaaminen johtaa lapsen ymmärtämiseen eri ikäkausina. Ymmärtämällä lapsen kykyä ja mahdollisuuksia eri ikäkausina, aikuinen kykenee parempaan vuorovaikutukseen heidän kanssaan ja auttaa heitä saavuttamaan uusia haasteita. (Seefeldt & Barbour 1998.)

Aikuisen täytyisi opettaa lasta leikkimään osoittamalla lapselle, miten tulkitaan leikkisignaaleja, miten rakennetaan leikkirooleja, miten suunnitellaan erilaisia leikki tilanteita ja miten käytetään kieltä. Erityisen tärkeää tämä on niiden lasten kohdalla, jotka ovat varhaisella kehitystasolla. (Johansson 1995.)

Kun aikuinen järjestää leikkimahdollisuuksia lapsille, hänen tulisi ottaa huomioon, että

erityyppiset roolileikit rohkaisevat erilaisia älyllisiä prosesseja. Esimerkiksi lääkärileikki ja eksynyt koiranpentu-leikki ovat hyvin erityyppisiä roolileikkejä. Lääkärileikissä lapsilla oli saatavilla paljon aiheeseen liittyviä leikkivälineitä ja he päättivät rooleista ja tarinan kehittymisestä itse. Eksynyt koiranpentu -leikissä aikuinen viritti leikkiin näytämällä lapsille aiheeseen liittyviä kuvia ja keskustelemalla niistä. Virityksen jälkeen aikuinen antoi muutamia leikkivälineitä, joilla lapset alkoivat leikkiä ilman tarkkaa suunnitelmaa siitä, mihin leikki johtaa.

Lääkärileikki rohkaisi enemmän verbaaliseen vuorovaikutukseen kuin eksynyt koiranpentu -leikki. Tämä johtunee siitä, että lääkärileikissä oli enemmän konkreettisia leikkivälineitä, jotka rohkaisivat puhumaan. Eksynyt koiranpentu -leikki oli sidottu enemmän toimintaan ja tilanteeseen, joten siinä leikissä korostui leikin ylläpitämisen taito sekä eläytyminen toimintaan ja tilanteisiin (Umek 1999).

## **Kielen kehityksen tukeminen leikissä**

Jos lapsella on oppimisvaikeuksia kielen kehityksen alueella, lapsi tarvitsee aikuisen erityistä tukea leikissään. Leikkien tulee olla jäsennehtyjä, koska on tärkeää osoittaa lapselle juuri se, mikä on opittavana tai harjoiteltavana. Lapsen, jolla on oppimisvaikeus, on usein vaikea päätellä, mitkä ominaisuudet leikissä ovat tärkeitä ja mitkä vähemmän tärkeitä. Leikkiä suunniteltaessa on otettava huomioon seuraavat asiat: Ennen leikkihetkeä opettele ne viittomat tai varaa kuvat, joita tarvitset leikin läpiviemiseen, aloita ja lopeta leikki selvästi sanomalla ja viittomalla tai puhetta tukevaa kommunikaatiomenetelmää käyttämällä. Pidä kiinni joka kerta leikin rituaaleista ja rakenteesta, leikki ei välttämättä heti tuo iloa lapselle, vaan leikistä tulee hauska sitten, kun lapsi hallitsee sen eri osatekijät. Kun lapsi oppii leikin, anna hänelle mahdollisuus itse muunnella sitä halunsa mukaan ja anna muiden lasten tulla mukaan. (Johansson 1995.)

Aikuinen voi tukea puhehäiriöisen lapsen leikkiä “mallintamalla”. Esimerkiksi, jos lapsi ottaa lelun toiselta ilman lupaa, aikuinen voi puuttua tilanteeseen ja rohkaista lasta kysymään kysymällä itse: “Saanko leikkiä tällä lellulla?” Lapsi tarvitsee mahdollisuuksia harjoitella ja kuulla normaalia puhemallia. Tämä tapahtuu parhaiten leikkimällä muiden lasten kanssa. Muutos lapsen puheessa on hidasta, ja aikuisen tulee olla valmiina hyväksymään myös lapset epätäydelliset yritykset. (Seefeldt & Barbour 1998.)

Leikkiä voitaisiin hyödyntää paljon enemmän sairaiden ja vammaisten lasten hoidossa ja kuntoutuksessa. Millaiset aikuisen toiminnot saavat aikaan lapsen aktiivisen leikki-toiminnan? Aikuinen voi vaikuttaa lapsen aktiiviseen osallistumiseen leikkiin suunnit-

telemalla leikkiympäristön niin, että lapsen itsenäinen toiminta on siinä mahdollista. Toisaalta aikuisella on tärkeä rooli leikin ohjaajana.

Päiväkotiympäristöt ovat liian usein standardimaisia ja suunniteltu enemmän hoito- ja kuntoutuskriteerien mukaan kuin elämyksellisiksi leikkiympäristöiksi. Huoneet toimivat myös yhteisinä kokoontumistiloina sekä päivälepohuoneina, joten leikit joudutaan usein keräämään pois muiden toimintojen tieltä. Aikuisen aktiivinen osallistuminen leikkiin on tärkeää. Aikuinen on monelle lapselle leikin mahdollistaja. Näin lapsi voi kokea yhdessä aikuisen kanssa kokonaisvaltaista leikkiin uppoutumista. (Hiitola 1998.)

# Arviointi ja suunnittelu - perhe mukaan!

## Johdanto

Päivähoidon laatuun, myös erityistä tukea tarvitsevien lasten päivähoidon laatuun, on alettu viime aikoina kiinnittää yhä enemmän huomiota. Hyvin monet seikat määrittävät sitä, miten laadukasta päivähoito on. Lapsen kehityksen arviointi ja siihen liittyvä suunnitelman laadinta on yksi keino pyrkimyksissä kohti mahdollisimman laadukasta päivähoitoa. Arviointi ei ole aikaa vievää turhaa puuhaa eikä suunnitelma pelkkä paperi, vaan ne ovat konkreetteja keinoja, jotka päivähoidon arkipäivässä lisäävät lapsen ja hänen perheensä hyvinvointia.

Miten aktiivisesti päivähoidossa tehdään arviointia ja laaditaan suunnitelmia? Lång (1999, 49, 52) havaitsi tutkiessaan päivähoidon kuntoutussuunnitelmien laadintaa alle 3-vuotiaille erityistä tukea tarvitseville lapsille, että suunnitelma saatettiin laatia ilman kattavaa käsitystä erityistä tukea tarvitsevan lapsen kehitystasosta. Arviointi oli siis jäänyt hataraksi. Miten laadukas suunnitelma syntyy, jos arviointi ei ole vankalla pohjalla? Millaisia tavoitteita lapsen kehitykselle voidaan asettaa - mitä oikeastaan voidaan suunnitella? Suunnitelman laadinta saattoi myös kestää: lapsi oli saattanut olla päiväkodissa jo viisi kuukautta eikä suunnitelmaa oltu vielä laadittu. Harmillista on myös se, että asetetut tavoitteet saattavat jäädä tarkistamatta, jolloin ei tiedetä, onko lapsi jo saavuttanut halutun tavoitteen ja olisiko jo aika suunnata eteenpäin kohti uusia tavoitteita.

Samantapaisia löytöjä teki Kytölä (1995) omassa tutkimuksessaan. Hän haastatteli lastentarhanopettajia selvittääkseen sitä, millaisia tavoitteita lastentarhanopettajat asettivat erityistä tukea tarvitseville lapsille ja niille lapsille, joilla vastaavaa tarvetta ei ollut. Lastentarhanopettajat pystyivät nimeämään lapsen kehitykseen liittyvän yleistavoitteen (esimerkiksi kielellisen kommunikointikyvyn kehittäminen) sekä tekemään yleisiä arveluja lapsen kehitystasosta, mutta tarkkaan määriteltyjä tavoitteita ei ollut.

Laki lasten päivähoidosta (1119/85) velvoittaa laatimaan erityistä hoitoa ja kasvatusta

tarvitsevalle lapselle päivähoidon kuntoutussuunnitelman, mikä ei aina toteudu (ks. Viitala 2000, 97 - 98). Viitalan tutkimukseen osallistuneista 159 lastentarhanopettajasta 78 % kertoi, että suunnitelma oli laadittu lapsille, joilla oli lausunto erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeesta. Mistä johtuu, että 20 prosentille suunnitelmaa ei ollut laadittu? Voisiko ainakin yhtenä syynä olla se, että sopivaa arviointimenetelmää ei ole käytetty? Tällaiseen tulkintaan päätyivät Långin (1999, 50) haastattelemat kiertävät erityislastentarhanopettajat. He arvioivat, että alle 3-vuotiaiden lasten osastolla työskentelevän henkilökunnan on vaikea asettaa toimivia tavoitteita erityistä tukea tarvitsevalle lapselle. Vaikeuden he arvioivat johtuvan siitä, että henkilökunnalla ei ole käytössä alle 3-vuotiaille suunnattuja arviointi- ja suunnittelumateriaaleja.

Arvioinnin ja suunnittelun lisäksi myös perhelähtöisyys puhuttaa yhä enemmän päivähoitoa. Kautta aikojen on pidetty itsestään selvänä, että päivähoito on kotikasvatusta tukevaa toimintaa. Vasta viime aikoina on havahduttu siihen, että kyseessä voi joskus olla pelkkä merkityksetön sanahelinä, josta hyvänä esimerkkinä on se, miten perhe otetaan mukaan erityistä tukea tarvitsevan lapsen arviointiin ja suunnitelman laadintaan. Vaikka jo lakiteksti (Laki lasten päivähoidosta 1119/85) painottaa sitä, että erityistä tukea tarvitsevalle lapselle laadittava päivähoidon kuntoutussuunnitelma laaditaan yhdessä lapsen vanhempien kanssa, näin ei aina valitettavasti tapahdu. Viitalan (2000, 98) tutkimukseen osallistuneista lastentarhanopettajista 78 % kertoi vanhempien olleen mukana laatimassa päivähoidon lakisääteistä kuntoutussuunnitelmaa. Perheen mukaan ottamisessa on siis toivomisen varaa.

Kuten Kovanen ja Riitesuo (1998, 306, 313) kirjoittavat, on erityistä tukea tarvitsevan lapsen arviointi monimutkainen ja vaativa prosessi. Hyvin tärkeää on myös se, että arviointi tuottaa sellaista tietoa, jota voidaan käyttää kasvatuksen ja opetuksen suunnittelun perustana. Arviointi, suunnittelu ja ohjaus muodostavat jatkuvan, dynaamisen prosessin.

Miten sitten päivähoidon kiireisessä, resursseiltaan vähäisessä arjessa kamppailevalla työntekijällä voi olla aikaa monipuoliseen, hyvään arviointiin ja suunnitelman laadintaan ja miten hän voi tehdä kaiken tämän luontevasti yhdessä perheen kanssa? Lisäksi suunnitelma ei saisi jäädä pölyttymään kaappiin, vaan sen olisi oltava toimiva osa kiireistä arkea.

Yhtä ratkaisua ei tietenkään ole olemassa. On kuitenkin joitain arvioinnin ja suunnittelun välineitä, joita käyttämällä tai joiden periaatteita pohtimalla ja omaan arkeen soveltamalla, voi löytää apua. Olen pyrkinyt kokoamaan tähän artikkeliin joitakin arviointiin, suunnitteluun ja ohjaukseen liittyviä perusasioita, joita tällä hetkellä pidetään ko. pro-

sessissa merkityksellisinä. Lapsen kehityksen arvioinnin lisäksi, on työntekijän hyvä säännöllisin väliajoin arvioida itseään pohtimalla: Mitä seikkoja itse pidän arvioinnissa ja suunnittelussa tärkeinä? Mitä arviointiin ja suunnitteluun liittyviä asioita työyhteisössämme painotetaan? Mihin arviointi johtaa? Millaisen suunnitelman laadimme arvioinnin pohjalta? Miten liitämme arvioinnin, suunnittelun ja ennen kaikkea suunnitelmien toteuttamisen omaan kiireiseen päivähoidon arkeemme? Sinällään minkään lomakkeen ponnekaskaan täyttäminen ei auta, jos emme pohdi arviointia syvällisemmin: millaisiin teoreettisiin lähtökohtiin se pohjaa tai millaiset kriteerit arvioinnilla on. Entä mitä arvioinnista seuraa? Johtaako arviointi opetussuunnitelman laadintaan ja millaiset eväät se antaa siihen?

## Mitä arvioidaan?

Päivähoidossa on aina painotettu lapsen kehityksen kokonaisvaltaista huomioimista. Tämä perustotuus on käyttökelpoinen myös arvioinnissa. Lapsen kehitystä arvioidaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti mm. seuraavin kysymyksin: Miten omatoiminen lapsi on? Millainen on lapsen karkeamotorinen, hienomotorinen, sosioemotionaalinen ja kognitiivinen kehitys? Millaiset vuorovaikutustaidot hänellä on; onko lapsi innokas vuorovaikutukseen, onko hänen kielen ja puheen kehityksensä taso sellainen, että se antaa mahdollisuuden vuorovaikutukseen?

Kun lapsella on erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve jollain kehityksen osa-alueella, saattaa kehityksen arviointi ja siihen liittyvä suunnittelu keskittyä erityisesti tälle alueelle. Esimerkiksi liikuntavammaisen lapsen kohdalla motoriikan arviointi on tärkeää, mutta jos painotetaan vain sitä, saattaa jotain olennaista lapsen sosiaaliseen kehitykseen, itsetuntoon tai emotioihin liittyvää jäädä huomiotta. Olen huomannut tutkimuksissani (ks. Viitala 2000), että sosiaalisen kehityksen arvioinnin ja sen huomioinnin suunnittelussa ja arjen toteutuksessa on vallalla jonkinlainen harhakuva. Päivähoidon työntekijät arvostavat sosiaalisia taitoja ja pitävät niitä lähes parhaana asiana, jota päivähoito voi lapselle tarjota. Usein kuitenkin oletetaan, että sosiaaliset taidot kehittyvät pelkkään oleskelemalla lapsiryhmässä. Näin ei kuitenkaan ole - lapset ovat sosiaalisesti kyvykkäitä, mutta kun joukossa on erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevia lapsia, ei heidän pääseminen ryhmän täysivaltaiseksi jäseneksi ole itsestään selvää (ks. Diamond 1993, 196). Varhaiserityisopetuksessa on kuitenkin keskeistä se, että lapsi oppii taitoja, joiden myötä hän voi yhä itsenäisemmin ja positiivisemmin olla vuorovaikutuksessa sekä fyysisen että sosiaalisen ympäristönsä kanssa (Udell, Peters & Templeman 1998, 46).

Myös Michnowicz, McConnell, Peterson ja Odom (1995, 297) ovat todenneet, että erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten suunnitelmissa sosiaalisen kehityksen tavoitteita on määrällisesti vähän ja ne ovat epämääräisesti asetettuja. Tämä kertonee myös siitä, että lapsen sosiaalinen kehitys jää helposti myös arvioimatta. Sosiaalinen kehitys ja vuorovaikutus kytkeytyvät kiinteästi yhteen. Arvioidaanko aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta lasten keskinäisen vuorovaikutuksen lisäksi? Kun on itse toinen osapuoli tuossa vuorovaikutuksessa, vaatii arviointi myös oman toiminnan reflektointia.

Arvioinnissa painotetaan myös sitä, että arvioidaan taitoja, joilla on todellista merkitystä - taitoja, joilla on käyttöä lapsen jokapäiväisessä ympäristössä joko juuri nyt tai myöhemmin tulevaisuudessa. Tällaisia taitoja kutsutaan toiminnallisiksi taidoiksi. Kun arviointi tehdään lapsen omassa arkiympäristössä lapsen tavallisten, päivittäisten puuhien yhteydessä, ei yleensä tarvitse miettiä sitä, onko arvioitava taito toiminnallinen vai ei. Jos arviointi vaatii sen, että lapsi poistetaan ryhmästä ja aloitetaan työskentely erillisten testien kanssa, kannattaa samalla miettiä sitä, miten taidon arviointi suhteutuu lapsen päivittäiseen arkiseen eloon.

Arviointi ei saisi rajoittua vain lapsen kehityksen arviointiin. Yhtä tärkeää on arvioida ympäristöä, esimerkiksi fyysistä ympäristöä tai lapsen saamaa opetusta sekä sitä, miten nämä asiat ovat keskenään vuorovaikutuksessa. Haastatellessani päivähoiton henkilökuntaa olen huomannut, että oman kasvatuksen ja opetuksen arviointi (mikä merkitys niillä on lapsen käyttäytymiselle ja kehitykselle) on yllättävän vähäistä.

## Miten arvioidaan - lapsen vahvuuksista liikkeelle

Kaukana ovat ne ajat, ainakin teoriassa, jolloin erityistä tukea tarvitsevan lapsen suunnitelmaan kirjattiin vain ns. kehitettävät asiat. Puhuttiin lapsen ongelmista ja tuota sanaa käytettiin myös suunnitelmissa. Aikojen saatossa pedagoginen ajattelu on muuttunut yhä enemmän lapsen positiivisia ominaisuuksia ja hänen vahvuuksiaan painottavaksi, mikä on näkynyt myös suunnitelmalomakkeissa. Niistä löytyy melko varmasti lokero, joka on otsikoitu “lapsen vahvuudet”.

Mitä suunnitelman laatijat kirjaavat tuohon “vahvuuksien lokeroon”? Kirjoitetaanko siihen “reipas tyttö”, “hyväntuulinen lapsi” vai “tottelee aikuista”? Moni meistä varmaan kuulee mielellään olevansa reipas tai hyväntuulinen; kyse ei siis ole siitä, etteivätkö tällaiset asiat olisi arvokkaita. Perustuvatko tällaiset lausahdukset arviointiin vai kerto-

vatko ne enemmänkin siitä, että vahvuuksiksi kirjataan jotain ympäröivään positiivista? Jotta lapsen vahvuuksia voisi todella pitää suunnitelmien laadinnan pohjana, olisi vahvuuksien oltava todellisia, arvioituja. Arvioinnin tulosten olisi kuvattava lapsen taitoja ja painotettava niitä asioita, joissa lapsi onnistuu (Kovanen ja Riitesuo 1998, 313). Tarkassa arvioinnissa isompi kokonaisuus jaetaan moneen pienempään osaan. Tällöin huomataan, että lapsi itse asiassa hallitsee jo pienemmän osuuden kokonaan ja on hyvää vauhtia hankkimassa valmiuksia toisen saavuttamiseen. Kun tavoitteet on jaettu pieniin osatavoitteisiin, lapsi lähes aina saavuttaa niistä jonkun. Myös vanhemmille asia on merkityksellinen - hekin saavat positiivista palautetta ja uskoa lapsen kykyihin. Voiko lapsen vahvuuksia painottaa liikaa? Joskus kuulee ammattilaisten murehtivan sitä, että vanhemmille syntyy epärealistinen kuva lapsesta, jos "olla liian positiivisia". Kuitenkin on muistettava, että kun tarkastellaan arviointia lapsen ja perheen näkökulmasta, se voi olla epäonnistunutta, mikäli se tuottaa pessimistisen ennusteen lapselle (Kovanen ja Riitesuo 1998, 305).

Tietoa lapsen vahvuuksista voi kerätä usealla tavalla, ja mitä monipuolisemmin tietoa on kerätty, sen parempi. Tavallisin tapa kerätä tietoa päivähoidon arjessa lieenee havainnointi, joka onkin hyvä tapa. Tärkeää on olla havainnoinneissaan systemaattinen, samaten havainnointien kirjaamisessa. Joskus kuulee yhteistyökumppaneiden tuskaillevan, että päivähoidon työntekijät tekevät kyllä hyviä, olennaisia havainnointeja, mutta niitä kuvaillaan niin vuolassanaisia, että ulkopuolisen on vaikea erottaa olennaista epäolennaisesta. Jo pelkkä omien kirjattujen havainnointien läpikäynti, esimerkiksi ennen yhteistä arviointi- ja suunnittelupalaveria, saattaa olla avuksi systemaattisemman otteen löytymisessä. Myös valmiin arviointimenetelmän vaikkapa koeluontoinen käyttö voi olla suositeltava keino - valmiisiin lomakkeisiin on tavallisesti koottu systemaattisesti asioita, joita kannattaa havainnoida. Kun tällä tavoin oppii arvioimaan ja kirjaamaan arvioinnit järjestelmällisesti, voi tätä taitoa hyödyntää myöhemminkin, vaikka ei haluaisikaan ehdottomasti sitoutua johonkin tiettyyn menetelmään.

Arvioinnissa kannattaa hyödyntää myös haastattelemalla saatavaa tietoa. Lapsen vanhemmilta kannattaa kysyä monia asioita. Päivähoidon työntekijä, joka tavallisesti koordinoi kuntoutussuunnitelman laadintaa, voi kerätä tietoa myös muilta ammattiryhmiltä haastattelemalla. Hän voi haastatella esim. niitä lapsen terapeutteja, jotka eivät pääse osallistumaan arviointi- ja suunnittelupalaveriin. Näihin palavereihin osallistuvat monien ammattiryhmien edustajat, jolloin moniammatillisuus voi toteutua arvioinnissa ja suunnittelussa.

Myös lapsen haastattelu on ilahduttavasti lisääntynyt päiväkodeissa. Välttämättä henkilökunta ei kerää lapsen kehityksen arviointiin liittyvää tietoa, mutta sitä voidaan saada



haastattelussa tätäkin tarkoitusta varten. Joka tapauksessa on tärkeää tavoittaa lapsen näkökulma. Mitä asioita lapsi itse pitää tärkeänä päivähoitopaikassa? Mikä on mukavaa, mikä vähemmän mukavaa? Onko hänellä kavereita? Kiusataanko lasta? Luottaako lapsi päivähoitopaikan aikuisiin? Jos lapsen erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve liittyy vuorovaikutukseen tai kielen ja puheen kehitykseen, voi lapsen haastattelu olla vaikeaa. Tällöin voidaan haastattelussa käyttää apuna esimerkiksi erilaisia kuvia (ks. Tauriainen 2000).

Arviointia voidaan jaotella monella tapaa - yksi esimerkki jaottelusta on jako staattiseen ja dynaamiseen arviointiin (ks. Oksanen 2001). Staattinen arviointi tapahtuu aina samalla tavalla tietyllä testillä tietyssä tilanteessa. On vain yksi oikea vastaus, jonka lapsi tuottaa täysin itsenäisesti ilman aikuisen apua. Tällaista arviointitapaa on perinteisesti pidetty puolueettomana, kun sen vielä suorittaakin joku ulkopuolinen henkilö - ei lapsen arkipäivässä mukana elävä vanhempi tai päivähoidon työntekijä. Ongelmana staattisessa arvioinnissa on se, että pienet edistysaskeleet eivät välttämättä näy testeissä, joissa on tarkat normit siitä, mikä on oikea, hyväksyttävä vastaus, mikä taas ei ole. Jokainen alle kouluikäisten erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kanssa työskennellyt kuitenkin tietää, että näiden lasten kohdalla edistysaskeleet ovat yleensä hyvin pieniä, vaikka ovatkin sitä suurempia ilonaiheita lapselle ja lapsen ympäristön aikuisille. Dynaamisessa arvioinnissa arvioinnin voi tehdä lapsen lähiympäristön aikuinen - siis vaikkapa lapsen vanhemmat tai hänen päivähoitopaikkansa aikuiset. Aikuinen ja lapsi voivat olla vuorovaikutuksessa keskenään, aikuinen voi esimerkiksi auttaa lasta. Näin aikuinen saa samalla vinkkejä siitä, millaisia ohjausmenettelyjä kannattaa ottaa mukaan arvioinnin jälkeen lapselle laadittavaan suunnitelmaan. Lapsen pienikin edistyminen on helpompi huomata, kun ei ole tarkkaa kriteeriä siitä, mikä on hyväksytty suoritus.

## **Missä ja milloin arvioidaan - arviointi osana päivähoidon arjen toimintoja**

Perinteinen, tällä hetkellä toivottavasti jo väistymässä oleva, tapa arvioida erityistä tukea tarvitsevan kehitystä on ollut se, että lapsen arviointi on tehty jossain muualla kuin lapsen päivittäisessä arkiympäristössä. Päivähoito on saanut osallistua vaikkapa kirjoittamalla etukäteen arviointipaikkaan (esimerkiksi sairaalaan) lausunnon lapsen puuhista päivähoidossa. Perheen osallistuminen on saattanut rajoittua palaveriin, jossa muualla ja muiden tekemän arvioinnin tulokset on kerrottu. Palaverissa käytetty kieli saattaa olla sellaista, että perhe tarvitsee ”tulkkia” jälkikäteen. Asiat menevät nopeasti ohi eikä omia kommenttejaan ehdi tai uskalla esittää reilusti.

Yhä useammin pidetään hyvin tärkeänä sitä, että erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen arviointi tehdään hänen normaalissa oppimisympäristössään, koska esimerkiksi klinikkaympäristössä arvioitaessa lapsi suoriutuu huomattavasti huonommin, kuin hän selviäisi tutussa ympäristössä. Lapsi stressaantuu oudosta ympäristöstä ja oudosta aikuisesta. Esimerkiksi leikin havainnoimisessa asia näkyy konkreettisesti. Lapsi ei välttämättä leiki mielellään vieraassa ympäristössä tai hänen leikkinsä ei ole samalla tasolla, kuin se on kotona tai päivähoitopaikassa. Asia kytkeytyy myös arvioinnin jälkeiseen oppimiseen - silloin kun sitä halutaan tehostaa, on otettava kokonaisvaltaisempi lähestymistapa tiedon keräämiseen lapsen tutussa oppimisympäristössä. (Lockett 2000, 113 - 114.) Myös Kovanen ja Riitesuo (1998, 307) korostavat sitä, että paras mahdollinen arviointipaikka on lapselle tuttu, esimerkiksi koti tai päivähoitopaikka.

Luonnollisesti päivähoidon työntekijät painottavat arvioinnissa, suunnittelussa ja suunnitelmien laadinnassa päivähoidon näkökulmaa. Tämä onkin perheen näkökulman ohella tärkeä näkökulma lapsen ollessa alle kouluikäinen. Lapsen kehityksen ym. arviointi jatkuu kuitenkin todennäköisesti vielä pitkään, mahdollisesti koko erityistä tukea tarvitsevan henkilön elämänkaaren ajan. Siksi olisikin syytä huomioida arviointitiedon siirrettävyys: millaisessa muodossa se on sellaista, että siitä hyötyvät (ja sen luotettavuudesta vakuuttuvat) muutkin, esimerkiksi koulun opettajat? Sama pätee menetelmiin ja muihin suunnitelmiin kirjattuihin asioihin. Vanhempien luvalla siirretyt arvioinnit ja suunnitelmat koituvat lapsen hyödyksi esimerkiksi koulussa, ja ne myös vähentävät paljon turhaa työtä, kun kaikkea ei jouduta aloittamaan alusta.

Seuratessa arviointia ja suunnittelua päivähoidon arjessa, huomaa sen, mitä jotkut tutkimuksetkin ovat todentaneet: arviointia ja suunnittelua ei ehditä tehdä kovinkaan usein. Tavallisin tapa lienee se, että päivähoidon kuntoutussuunnitelma laaditaan jossain vaiheessa syyslukukautta ja suunnitelmaa tarkastetaan kerran kevätlukukaudella. On ymmärrettävää, että suunnitelmaa ei voi tehdä heti lapsen aloitettua päivähoitopaikassa; vaatiihan jo suunnitelman laadinnan pohjana oleva arviointikin oman aikansa. Alusta alkaen on henkilökunnan syytä kirjata muistiin havainnoitejaan ja mahdollisesti myös haastattelemalla saamiaan tietoja, jotta suunnitelmapalaverissa on pohjana todellista, arviointiin perustuvaa tietoa. Suunnitelman laadintaa ei kannata siirtää liian pitkälle. Tällöin menetetään lapsen ja perheen kannalta tärkeää aikaa, jolloin jo monia suunnitelmaan kirjattuja taitoja voisi arkeen niveltäen harjoitella. Varsinaisen arvioinnin tekeminen neljännesvuosittain on hyvä vaihtoehto; tällöin tarvitaan luonnollisesti pohjaksi viikottaiset muistiinpanot. Neljännesvuosittain tehtävässä arvioinnissa on etuna lisäksi se, että kun huomataan jokin lapsen suunnitelmaan kirjattu asia toimimattomaksi, voidaan muutos tehdä ajoissa.

Kun lapsen kehityksen arviointia tehdään lapsen arkiympäristössä, voidaan käyttää jotain valmista arviointi- ja suunnittelumenetelmää. Tällaisia valmiita menetelmiä ovat esimerkiksi kaikille erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseville lapsille sopiva VARSU -arviointi- ja suunnittelumenetelmä (ks. Kovanen 1998), erityisesti näkövammaisille lapsille suunniteltu LA-KU-ohjelma (ks. Andersson, Boigon & Davis 1997) tai alunperin kehitysvammaisille lapsille kehitelty Päiväkotiportaat (ks. Päiväkotiportaat 1999). Valmiiden menetelmien massiivinen papereiden määrä saattaa aluksi pelästyttää ja antaa vaikutelman päivähoidon kiireiseen arkeen liian työläästä menetelmästä. Monet menetelmien käyttäjät ovat kuitenkin huomanneet, että kun tieto tulee jokapäiväisen arjen toimintojen yhteydessä, ei aikaa arviointiin kulu kohtuuttomasti. Lisäksi työmäärää vähentää se, että tietoa keräävät useammat ihmiset, lapsen vanhempien lisäksi useampi aikuinen lapsen päivähoitopaikassa.

## Kuka arvioi - perhe mukaan

Arvioinnissa ja suunnittelussa on tärkeää kerätä tietoa monelta eri taholta, erityisesti siis lapsen arkipäivän ympäristön ihmisiltä. Myös vanhempien osallistuminen arviointiin ja suunnitteluun on erityisen merkityksellistä, koska yksi viime aikojen muutossuunta varhaiskasvatuksessa on ollut perheen merkityksen painottaminen koko kasvatusprosessissa yhä enemmän (Mc-Gee-Brown 1995, 191). Tämä muutos on merkinnyt haastetta myös erityistä tukea tarvitsevien lasten arvioinnille ja arviointiin perustuvan toiminnan suunnittelulle. Itse asiassa pitäisi olla itsestään selvää, että arviointi- ja suunnittelutiimiin kuuluu myös perhe (Pretti-Frontczak & Bricker 2000, 92). Toivottavaa on, että molemmilla vanhemmilla on mahdollisuus osallistua prosessiin.

Perheen osallistuminen havainnointiin on arvokasta monestakin syystä. Ensinnäkin vanhemmat ovat arvokkaita kumppaneita arviointiprosessissa, koska he pystyvät tarjoamaan tietoa ja näkökulmia, joita ammattilaiset eivät muuten saisi. Kun näkökulmia on useita, tulee ilmi myös se, että lapsen käyttäytyminen voi vaihdella huomattavasti eri tilanteissa. (Bagnato, Neisworth & Munson 2000, 35.)

Vanhempien tiedot lisäävät arvioinnin luotettavuutta. Vanhemmat tuntevat lapsensa parhaiten ja ovat voineet seurata hänen toimintaansa monenlaisissa tilanteissa. Samalla vanhemmat saavat lisää tietoa lapsensa kehityksestä. Lisäksi vanhempien arviointiin ja suunnitteluun osallistumisen on todettu lisäävän vanhempien motivaatiota ja sitoutumista lapsensa ohjaukseen (Kovanen 1998, 17 - 18; Kovanen ja Riitesuo 1998, 308.) Kun

vanhemmat ja varhaiskasvatuksen ammattilaiset tekevät arviointia yhdessä, he pystyvät vertailemaan myös arviointiensa yhdenmukaisuutta - mistä asioista ollaan yksimielisiä, missä asioissa taas mielipiteet jakaantuvat (Kovanen 1998, 18).

Arvioinnin olisi siis perustuttava monentyyppiseen ja monista eri lähteistä saatuun tietoon, minkä vuoksi myös vanhempien olisi saatava osallistua yhä tiiviimmin varhaiskasvatuksen arviointi- ja suunnitteluprosesseihin. Valitettavasti vanhempien osallistuminen saattaa rajoittua siihen, että he antavat tietoa lapsen historiasta - ikään kuin pohjatietoa arvioinnille ja suunnittelulle. Tämän jälkeen vanhempien rooli ei ole enää aktiivinen - he voivat vain passiivisesti vastaanottaa arviointien tulokset. (Kovanen ja Riitesuo 1998, 307 - 308, 313; Lockett 2000, 114.)

Perhekeskeisillä arviointikäytännöillä tarkoitetaan sitä, että perheet voivat toimia aktiivisesti arvioinnissa ja sitä seuraavassa opetuksessa (Bagnato ym. 2000, 52). Vanhempia on tuettava havainnointitaitojen hankkimisessa sekä siinä, miten havainnoinneista kerrotaan esimerkiksi suunnittelutiimille (Lockett 2000, 114). Muuten on vaarana se, että perheen mukaan ottaminen on näennäistä. Esimerkiksi Långin (1999, 66) tutkimuksessa ilmeni, että vaikka suunnitelmat laaditaan yhdessä vanhempien kanssa, painottuvat niissä silti päivähoidon tavoitteet.

Jotta vanhempien osallistuminen arviointiin ja suunnitteluun helpottuisi, heillä olisi hyvä olla käytettävissään tähän tarkoitukseen sopivia välineitä (Kovanen ja Riitesuo 1998, 308). Esimerkiksi VARSU-menetelmän yhtenä ideana on tehdä mahdolliseksi yhä toimivampi yhteistyö arviointi- ja suunnittelutiimin jäsenten, esimerkiksi perheen ja päivähoidon työntekijöiden, kesken (Pretti-Frontczak & Bricker 2000, 93). Samaten jo mainittu LA-KU-ohjelma on suunnattu selkeästi myös vanhempien käyttöön ja myös Portaista on olemassa oma vanhempien käyttöön suunniteltu osuus. Tällaiset välineet ovat tarpeen, sillä monesti kun keskustellaan perheen mukaan ottamisesta arviointiin ja suunnitteluun, nähdään ongelma perheessä. Päivähoidon ammattilaiset kokevat yrittäneensä kaikkensa,” mutta kun ne ei sano mitään...”. Pohtimatta jää, miksi perhe ei sano mitään. Onko kyse siitä, että perheellä ei todellakaan ole mitään sanottavaa, vai onko kyse enemmänkin siitä, että perheellä ei ole keinoa päästä tasavertaiseksi muiden arviointisijoiden ja suunnitelman laadinnassa mukana olevien kanssa? Vanhemmista saattaa tuntua vaikealta esittää omia näkemyksiään, jos he ovat “vain” tarkkailleet lastaan arkipäivän tilanteissa, mutta “ammattilaiset” kertovat vanhemmille hienoilta kuulostavien testien tuloksista. Yhteisen arviointi- ja suunnittelumenetelmän käyttö voi auttaa vanhempia ja ammattilaisia yhteisen kielen löytämisessä, jolloin asioista voidaan puhua samoilla käsitteillä.

Aina pelkkä lapsen kehityksen arviointi ei riitä, vaan suunnitelmaan tulisi sisällyttää myös perheen tarpeiden ja voimavarojen määrittäminen, koska ne vaikuttavat lapsen edistymiseen (Kovanen 1998, 7). Esimerkiksi perheen taloudelliset ongelmat tai jomman kumman vanhemman masennus voivat viedä voimavaroja niin, että lapsen kehityksen arviointi tuntuu toissijaiselta. Päivähoidon työntekijöillä ei ole resursseja hoitaa tällaisia asioita, mutta he voivat ohjata vanhempia eteenpäin tiedon etsinnässä tai materiaallisen avun hankinnassa. Jos arviointi- ja suunnittelumenetelmän lomakkeistolla kartoitetaan myös tällaisia asioita (esimerkiksi VARSU -arviointi- ja suunnittelumenetelmän lomakkeissa näin tehdään), voi keskusteluun tulla mukaan asioita, jotka muuten saattaisivat jäädä keskustelematta siitä huolimatta, että ne ovat merkittävä osa perheen arkea. Perheellä voi olla voimavaroja ja halua osallistua lapsen kasvatukseen ja opetukseen (esimerkiksi eräät kotikuntoutusmenetelmät) aktiivisemmin kuin päivähoidossa on totuttu.

## **Miksi arvioidaan - arvioinnista opetussuunnitelmaan**

Kun arviointi tehdään päivähoidossa, sen päämääränä on opetussuunnitelman laadinta, tavallisimmin erityistä tukea tarvitsevalle lapselle laaditaan henkilökohtainen opetussuunnitelma. Päivähoidon työntekijöiden ei tarvitse arvioida lasta esimerkiksi tehdäkseen diagnoosin lapsesta. Siksi päivähoidossa käytettävien arviointimenetelmien on hyvä olla sellaisia, että niiden päämääränä on nimenomaan opetussuunnitelman laadinta. Tällä hetkellä painottuu se, että arvioinnilla tulee olla kiinteä yhteys opetussuunnitelmaan ja sitä kautta arjen kasvatus- ja opetustoimintaan.

Hyvä arviointi, paitsi että se on systemaattisesti tehty, on myös relevantti opetussuunnitelman laadinnan ja sisällön kannalta, ja sen tulee antaa opettajalle tietoa, josta hänelle on hyötyä opetuksen suunnittelussa. Hyvä arviointi auttaa opettajaa myös seuraamaan sitä, miten kasvatus ja opetus ovat johtaneet asetettuihin tavoitteisiin (Boehm & Weinberg 1997, 17). Kovanen ja Riitesuon (1998, 304) mukaan arvioinnin tulisi aina tuottaa myös tietoja ja keinoja opetusohjelmaa varten. Pretti-Frontczak ja Bricker (2000, 92) kytkevät erityistä tukea tarvitsevien lasten suunnitelmien laadukkuuteen sen, että arviointi linkittyy kiinteästi suunnitteluun ja arjen kasvatus- ja opetustoimintaan. Tällöin pystytään parhaiten turvaamaan myös lapsen yksilöllisyyden huomioiminen.

Päivähoidossa tulisikin kytkeä arviointi, tavoitteiden asettelu, menetelmät sekä seuranta yhdeksi, kiinteäksi kokonaisuudeksi. Tällä hetkellä tehokkaimpina kasvatus- ja opetusohjelmina pidetään ns. yhdistelmämallia, joissa yhdistetään arviointi, ohjauksen ja

opetuksen suunnittelu, toteutus ja vaikutusten arviointi (Kovanen 1998, 6).

Kun arvioinnin jälkeen lähdetään “käytännön toimiin”, on suunnitelmien rakentamisessa ensiksi mietittävä tavoitteiden asettamista. Tietenkään pelkät tavoitteet, olivatpa ne miten hyvin asetettuja (esimerkiksi konkreettisia), eivät kerro vielä mitään siitä, miten asetettuihin tavoitteisiin käytännössä pyritään. Valitettavasti kirjoitetutkaan tavoitteet eivät usein ole riittävän laadukkaita (ne eivät ole esimerkiksi toiminnallisia tai muuten merkityksellisiä). Käytännön kokemusten perusteella voidaan kuitenkin olettaa, että tavoitteiden laadukkuus lisää käytännön kasvatuksen ja opetuksen laadukkuutta, mikä puolestaan koituu lapsen eduksi. (Pretti-Frontczak & Bricker 2000, 100 - 101.)

Millainen sitten on hyvä tavoite? Pretti-Frontczak ja Bricker (2000, 95 - 96 ) ovat keränneet useasta lähteestä kriteereitä, joilla voi määrittää tavoitteiden laadukkuutta. He mainitsevat mm. toiminnallisuuden; toiminnalliset taidot lisäävät lapsen omatoimisuutta ja antavat hänelle valmiuksia selviytyä erilaisissa ympäristöissä (ks. myös Hemmeter 2000, 57). Kun arviointi pohjautuu siihen, että lähdetään etsimään lapselle tarpeellisia toiminnallisia taitoja, pyritään saamaan selville ne asiat, jotka lisäävät lapsen kykyä olla vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa tai toimia tarkoituksenmukaisesti sen esineiden kanssa (Bagnato ym. 2000, 31). Tavoitteiden tulisi olla myös sellaisia, että voidaan havaita, onko lapsi saavuttanut ne tai edistynyt niiden saavuttamisessa. (Pretti-Frontczak & Bricker 2000, 100.)

Jos tavoitteet eivät ole toiminnallisia, niitä kohti pyrkiminen todennäköisesti johtaa siihen, että lapsen on lähdettävä tilapäisesti pois omasta päivähoitoryhmästään (Hemmeter 2000, 57). Tällöin luovutaan tehokkaaksi todetusta kasvatuksesta ja opetuksesta lapsen jokapäiväisessä arkiympäristössä. Lapsen kannalta tämä merkitsee myös sitä, että tilaisuudet olla vuorovaikutuksessa ryhmän muiden lasten kanssa vähenevät. Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi saa usein erilaisia terapioita, jotka vielä paljolti toteutetaan yksilöterapiaina. Jo näiden vuoksi lapsi saattaa joutua olemaan poissa ryhmän yhteisistä leikeistä. Myös monet vanhemmat arvostavat arviointia, joka ei vaadi sitä, että lapsi joutuu pois ryhmän yhteisistä aktiviteeteista.

Kun mietitään arvioinnin, suunnittelun ja ohjauksen kokonaisuutta ja sen saamista mahdollisimman toimivaksi nimenomaan lapsen ja hänen vanhempiensa näkökulmasta, ei tärkeintä ole minkään yksittäisen arviointi- ja suunnittelumenetelmän käyttö. Tärkeintä on se, että koko prosessi koituu lapsen ja perheen hyödyksi ja iloksi. Lapsi saa systemaattisen arvioinnin tuloksena itselleen kehitystään edistävän ohjelman, joka toteutetaan hänen arkipäivässään siten, että lapsella on mukavaa ja jopa hauskaa. Vanhemmat pääsevät täysivaltaisina osallistumaan lapsen kehityksen edistämiseen tältäkin osin.

# Kuntoutussuunnitelmat erityis-kasvatuksen kompassina

*“Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevan lapsen kuntoutuksen yhteensovittamiseksi laaditaan lapselle kuntoutussuunnitelma yhteistyössä lapsen vanhempien ja tarpeen mukaan kunnan muun sosiaalihuollon, terveydenhuollon sekä koulutoimen kanssa (Laki lasten päivähoidosta 1119/1985, 7a§).*

Jo 15 vuotta on päivähoidossa tehty lakisääteisiä lapsikohtaisia kuntoutussuunnitelmia. Suunnitelman tekemistä ohjeistettiin 1980-luvulla Sosiaalihallituksen yleiskirjeissä (A5/1986). Ohjeet olivat viitteellisiä ja näin ollen kukin kunta on ratkaissut itsenäisesti millainen suunnitelma kunnassa laaditaan.

Tarkastelen aihetta tässä yhteydessä kahdessa osassa. Ensin tuon esiin syksyllä 1999 tehdyn kuntoutussuunnitelmalomakkeiden analyysin tuloksia ja tämän jälkeen pohdin suunnitelmien kehittämistä.

## Kuntoutussuunnitelmalomakkeiden analyysi

Syksyllä 1999 Erika-hankkeen osana pyydettiin 71 kunnasta käytössä oleva kuntoutussuunnitelmalomake, jonka rakenne oli tarkoitus analysoida. 8 kuntaa ilmoitti, ettei tee tällaisia suunnitelmia erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa oleville lapsille, eli otoksesta reilu 10 prosenttia. Lopulta saatiin 43 kunnasta suunnitelmalomakkeet analysoitavaksi; analyysit tein otsikointia tutkimalla. Seuraavassa kerron lyhyesti miltä suunnitelmien rakenne näytti näiden kuntien kohdalla.

Lapsesta käytettiin yleisimmin nimeä *erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitseva lapsi* (40%:ssa). Tämän lisäksi häntä kutsuttiin joko *elapseksi* tai *erityislapseksi* muutamassa lomakkeessa ja *lapseksi* 12,5 prosentissa ja lopuissa lomakkeissa ei ollut nimitystä (41%). Suunnitelman tueksi oli tehty kirjalliset ohjeet vajaassa kolmasosassa kunnista.

Mitä sanaa itse lomakkeesta sitten käytettiin? Päivähoitolaki käyttää termiä *kuntoutussuunnitelma*. Sosiaalihallituksen yleiskirjeessä (A3/1984/pe) on käytetty sanaa *toiminta- ja kuntoutussuunnitelma*. Yleisimmin lomakkeissa käytettiin nimeä, jossa oli kuntoutus-sana mukana. Lomake oli nimeltään joko *kuntoutussuunnitelma*, *kuntoutus- ja toimintasuunnitelma* tai *kuntoutus- ja hoitosuunnitelma*. Pedagogisessa kirjallisuudessa käytetään mm. nimeä ”henkilökohtainen opetussuunnitelma” (mm. Lummelahti 1995). Opetus-sana oli mukana vain 17 prosentissa lomakkeista.

Päivähoitolaissa määritellään se, että suunnitelma tulee tehdä yhdessä vanhempien kanssa. Miten tämä näkyy lomakkeen otsikoinneissa? Vanhempien näkyvyys vaihteli. Yleisimmin kysyttiin vain huoltajatietoja (54%:ssa) ja lisäksi taustatietoja perheestä (29%:ssa). Vanhempien arvioinnille lapsesta tai lapsen kehityksestä oli oma kohtansa kolmasosassa. Näyttääkin siltä, että vanhemmat ovat pääsemässä yhä enemmän osaksi suunnitelman tekemisen prosessia, vaikkakin kokonaisuudessaan yleensä edelleen liian vähäisessä määrin.

Lapsen taustatiedoista varmimmin kysyttiin *diagnoosia* (75%). Tämän lisäksi kysyttiin usein lausunnon antajaa ja lääkitystä. *Ensiavulle* tai *hoito-ohjeille* oli oma kohtansa joka kymmenennessä suunnitelmassa. Tyypillistä oli, että kysyttiin myös lapsen aikaisempia hoitopaikkoja

Lapsen päivähoito voi sisältää tukitoimia ja lapsen päivään voidaan sisällyttää erilaisia palveluja (kuten puheterapiaa) tai lapsi voi saada niitä päivähoitopäivänsä jälkeen. Suunnitelmalomakkeissa kysyttiin useammin lapsen saamia muita palveluja kuin päivähoidon omia tukitoimia. Päivähoidon omat tukitoimet ovat yleisimmin joko lapsiryhmän koon pienentäminen, erityisryhmään sijoitus tai avustajan saaminen lapsiryhmään. Kuljetusta kysyttiin erikseen neljäsosassa lomakkeista.

Millaisille havainnoille lapsesta annettiin arvoa lomakkeissa? *Lapsen vahvuudet* ja yhtä usein *lapsen vaikeudet* olivat esillä, joskaan nämä molemmat eivät olleet mukana välttämättä samassa lomakkeessa. Yleisluontoinen kuvaus lapsesta - *lapsikuvaus* - oli omaa kohtanaan noin joka toisessa lomakkeessa. Erillinen pieni kohtansa *lapsen arviointi* oli joka viidennessä lomakkeesta. Tosin nämä edellä mainitut kohdat voivat sisältää sisällöllisesti yhteneviä asioita.

Koska kuntoutussuunnitelman konteksti on varhaiskasvatus, on luonnollista että pedagogisessa välineessä tuodaan esiin *tavoitteet* (88%), *menetelmät* (94%) sekä *arviointi* (71%). Nämä kaikki kolme kohtaa olivat mukana 2/3 lomakkeissa. Edellä mainittujen lisäksi *kasvatukselliset periaatteet* -kohta oli joka viidennessä.



Lomakkeita analysoidessani etsin laajempaa näkökulmaa. Miten lapsen fyysinen tai sosiaalinen ympäristö oli otettu huomioon lomakkeiden rakenteessa? Yhdessäkään suunnitelmassa ei ollut kohtaa fyysiselle ympäristölle, asenteille tai lapsen sosiaalisille suhteille. Perustietoja lapsiryhmästä kysyttiin vain yhdessä lomakkeessa. Lomakkeen rakenne näyttääkin kohdistavan muutosodotukset pelkästään lapseen, unohtaen kasvun ja oppimisen ympäristölliset tekijät päivähoidossa.

Kodin ja päivähoidon sekä päivähoidon ja muun ammattilaisten tekemään yhteistyöhön löytyi lomakkeista seuraavanlaisia osioita: *yhteystiedot*, *yhteistyön suunnittelu* ja *jatkotyö*. Suunnitelman laadintaa koskevista asioista olivat mukana *osanottajatiedot*. Vain joka kymmenennessä lomakkeessa oli kohta allekirjoituksille.

## Yhteenveto tuloksista

Kaiken kaikkiaan näyttää siltä, että lapsi on kuntoutuksen kohteena. Kuntoutuksen ajatellaan sisältävän sosiaalisia, lääketieteellisiä ja pedagogisia osia. Näistä osista päivähoidon kuntoutussuunnitelmissa painottuivat lääketieteellinen ja pedagoginen kuntoutus. Toisaalta näyttää myös siltä, että päivähoidon kuntoutussuunnitelmien rakenne oli jokseenkin sattumanvarainen. Mikäli tekisi lomakkeen, jossa oli 3/4 niistä sisällöistä, joita otoksen lomakkeet sisälsivät, kuntoutussuunnitelma olisi seuraavanlainen:

Nimi: Kuntoutussuunnitelma  
Lapsen diagnoosi

Tavoitteet

Menetelmät

Tässä näkyy mielestäni selvästi lääkinnällisen kuntoutuksen ideologian vaikutukset. Lapsella on diagnoosi, jonka vuoksi hänelle laaditaan tavoitteet ja menetelmät, jotta vamman vaikutus olisi mahdollisimman vähäinen. Suunnitelma kohdistuu lapseen ja lapsen kuntouttamiseen. Tästä puuttuu pedagoginen arviointi sekä lapsen positiivisten puolien ja vahvuuksien huomioon ottaminen. Mutta didaktinen osakin on puutteellinen, sillä arviointi puuttui. Lisäksi puuttui moniammatillinen ja vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö.

Mikäli suunnitelma tehtäisiin sen perusteella, että siinä on mukana ne osat, jotka ovat vähintään joka toisessa lomakkeesta - lopputulos näyttäisi tältä:

Nimi: Kuntoutussuunnitelma	Lapsen vahvuudet
Huoltajatiedot	
	Lapsen vaikeudet
Lapsen diagnoosi	Kuvaus lapsesta
	Tavoitteet
Lausunnon antaja	
	Menetelmät
Lääkitys	
	Arviointi
Aikaisemmat hoitopaikat	Yhteistyö
Lapsen saamat muut palvelut	Osanottajat

Tämä suunnitelma huomioi useampia osia ja mm. didaktiset osatekijät täydentyvät arvioinnilla. Lapsen diagnoosin lisäksi on kuvaus lapsesta, vahvuuksista ja vaikeuksista. Päivähoidon ulkopuolinen todellisuus huomioidaan tarkemmilla tiedoilla diagnoosin tekijästä, aiemmista päivähoitopaikoista sekä yhteistyön määrittelystä. Tosin tämäkin lomake kohdistuu selkeästi lapseen ja lapsen kuntoutukseen muun kontekstin olemassa olon unohtaen. Jopa lapsiryhmään liittyvät tekijät tai fyysiselle ympäristölle asetettavat vaatimukset ovat jääneet pois.

## Lapsikohtaisten suunnitelmien kehittäminen

### Erityiskasvatuksen lähtökohdat

Lapsikohtainen suunnitelma on tärkeä väline erityistä tukea tarvitsevan lapsen kasvatuksen suuntajana. Pohdin hieman lähtökohtia, jotka ovat mielestäni keskeisiä suunnitelman teossa. Integraatiosta on keskusteltu jo 1970-luvulta lähtien ja viime vuosina keskustelun aiheena on ollut inkluusio. Inkluusio-termi on tullut Suomeen Yhdysvalloista ja se määritellään hieman eri tavoin ja eri painotuksilla riippuen tutkijasta tai määrittelijästä. “Lapsi, jolla on vamma saa tavallisia palveluja kehityksellisesti sopivassa ohjelmassa rinta rinnan vammattomien lasten kanssa ja osallistuu samoihin toimintoihin, tarpeen vaatiessa mukautetusti” (Kontos & Diamond 1997).

Suomalainen päivähoitojärjestelmä on integroiva ja antaa mahdollisuudet inkluusiolle. Kuntatutkimuksen (Pihlaja 1998) mukaan suurin osa erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa olevista lapsista on päivähoidon tavallisissa lapsiryhmissä ja noin 15 prosenttia on erityisryhmissä (integroiduissa tai erillisissä). Toisaalta kaikki erityisryhmät ovat osa tavallista päiväkotia, ja tiedossani ei ole yhtään päiväkotia, jossa olisi monta lapsiryhmää, joissa kaikki lapset tarvitsisivat erityistä tukea. Integroituja erityisryhmiä on määrällisesti enemmän kuin erillisiä erityisryhmiä (Pihlaja 1998). Inklusiivinen lapsiryhmä on sellainen, jossa enemmistö lapsista on ns. tavanomaisesti kehittyneitä. Näin ollen suomalaista varhaiskasvatusjärjestelmää voidaan kuvata hyvinkin integraatiota tai inkluusiota suosivaksi. Mutta mitkä ovat ne tekijät, jotka tulisi olla “kunnossa”, jotta voitaisiin puhua merkityksellisestä inkluusiosta?

Ensimmäisenä tuodaan usein esiin lapsen oikeus ja tarve kuulua johonkin yhteisöön. Tällöin jokaista lasta arvostetaan ja jokainen tunnustetaan. Kasvattajan tehtävänä on varmistaa, että jokainen lapsi voi osallistua niin täysillä kuin mahdollista lapsiryhmän toimintaan, yhteisiin rutiineihin ja rituaaleihin. Ryhmän opetus- tai kasvatussuunnitelma on rakennettu siten, että se mahdollistaa lasten osallisuuden ja yhdessä toimimisen. Käytännön ratkaisut tukevat myös inkluusiota. Lapsen sijoituspaikka (päivähoitopaikka) valitaan huolella ja henkilökunta saa tarvittavaa koulutusta sekä tukea tehtävässään. Riittävä ja oikeansuuntainen resursointi tulisi myös huolehtia. Tämä pitää sisällään oikeuden erityisosaamiseen, asiantuntijoihin. Fyysinen ympäristö, välineet ja materiaalit tulee sopia lapselle. Merkityksellinen inkluusio sisältää myös suunnittelun ja päätöksenteon, joka tehdään yhdessä lapsen vanhempien kanssa. Osa lapsista voi tarvita “kulttuurisia” välineitä esimerkiksi liikkumisessaan (kuten pyörätuoli) tai kommunikoidakseen täysipainoisesti (viittomat tai kuvat). Näiden kulttuuristen välineiden esittely muulle

lapsiryhmälle osallistaa koko ryhmän ja tekee lapsen tarvitsemat välineet tutuksi kaikille. (Bricker 1995; Mallory & New 1994.)

Merkitykselliset tekijät inklusiivisessa kasvatuksessa siis liittyvät asenteisiin (sekä emotionaalisiin että kognitiivisiin), ympäristön olosuhteisiin ja resursseihin, yhteistyöhön sekä opetussuunnitelmaan ja sen kasvatuksellisiin tekijöihin.

Inklusiivisessa opetussuunnitelmassa ja lapsen ohjauksessa kasvatuksen sisältö ja konteksti nivelletään toisiinsa. Edellä mainittujen merkityksellisen inklusion tekijöiden lisäksi lapset tarvitsevat ongelmia tai haasteita, jotka ovat heidän huomiotaan herättäviä ja motivoivat yhteiseen yrittämiseen. Malloryn ja New'n mukaan projektityyppinen työskentely sopii juuri tämän tyyppisiin haasteisiin. Arvioinnin ja opetussuunnitelman kehittämisessä ja yhteen niveltämisessä on tärkeä siirtää fokus yksilön puutteista sosiaalisten mahdollisuuksien luomiseen. Sosiaaliset mahdollisuudet rakentuvat lapsen taidoille ja kyvyille ja hänet nähdään tällöin aktiivisena osallistujana omassa lapsiryhmässään ja omassa oppimisessaan. (Mallory & New 1994.)

## **Suunnitelman sisällöt**

Erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla tulee siis pohtia lapsen kasvatuksen sisältöjä ja menetelmiä yhteistyössä vanhempien sekä muiden ammattilaisten kanssa. Suunnitelman tekeminen on prosessi, joka dokumentoidaan. Kun asiat ja toimenpiteet kirjataan, niitä voidaan arvioida ja niihin voidaan palata. Arviointia ei voi tehdä ilman, että asioita on kirjattu ylös pelkästään keskustelun muisteluun pohjautuen, sillä muisti on hyvin subjektiivinen ja herkkä mielikuville.

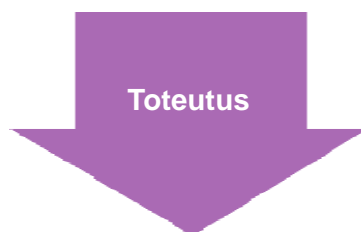
Valitettavan usein tämä kirjallinen suunnitelma on jäänyt tekemättä: tavallisissa ryhmissä oli tutkimuksen mukaan vain vajaalle puolelle erityistä tukea tarvitsevista lapsista tehty kuntoutussuunnitelma. Erityisryhmissä sen sijaan se oli tehty lähes kaikille. (Pihlaja ja Junttila 2001.) Ehkäpä sana kuntoutussuunnitelma on osin jäänyt vieraaksi, sillä ei ole "tiedetty", mitä sen pitäisi sisältää ja miten sen voisi tehdä. Tai sana kuntoutus koetaan vieraaksi pedagogisessa ympäristössä.

Mitä suunnitelman tulisi sitten pitää sisällään? Miten sen tulisi rakentua? Tällä hetkellä on joissakin kunnissa käytössä useita eri suunnitelmia, on mm. palvelusopimuksia, hoitosopimuksia, yhteistyösopimuksia, lapsen opetussuunnitelmia, kuntoutussuunnitelmia, lapsen havainnointi- ja arviointilomakkeita.

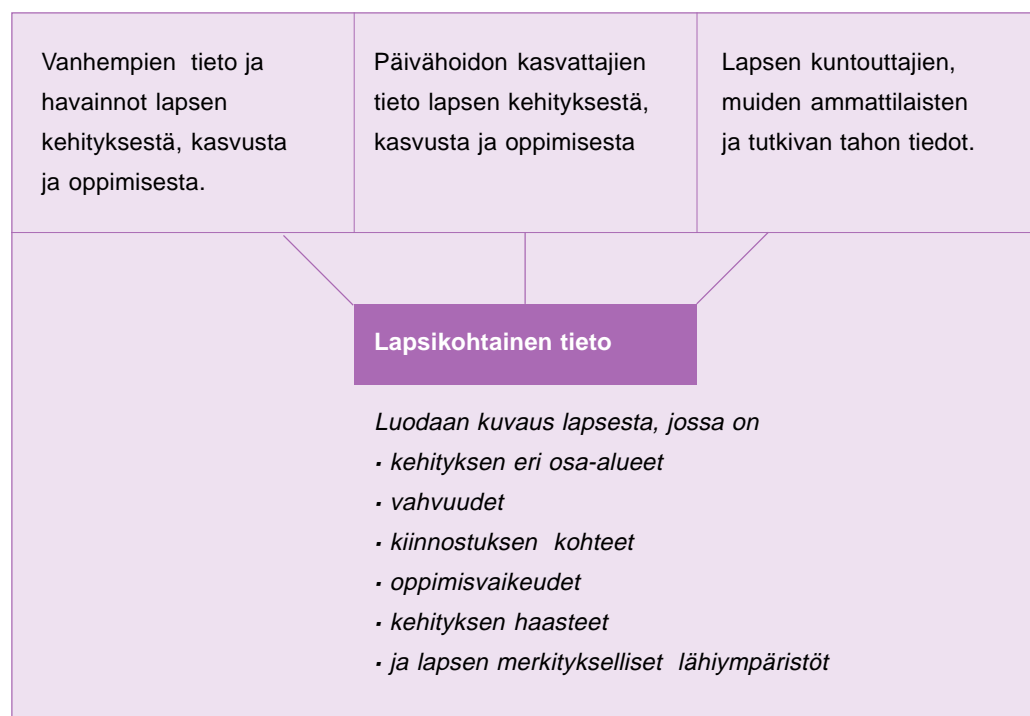
Palvelusopimus tehdään vanhempien ja päivähoidon kesken. Tässä voidaan sopia hoitoajoista ja muista keskeisistä linjoista, joihin sitoudutaan. Se tehdäänkin yleensä päivähoidon alussa. Jotkut kunnat tekevät lapsikohtaisia hoidon, kasvatuksen ja/tai opetuksen suunnitelmia. Olennaista lienee erityistä tukea tarvitsevan lapsen suunnitelmassa on, että lapsen laaja-alaisen kuvauksen lisäksi tulee olla nimenomaan ne asiat, joihin kasvatustyössä fokusoidutaan. Suunnitelman sisällöt eivät saa jäädä liian yleiselle tasolle ja perushoitoon liittyviin seikkoihin. Sen tulee olla konkreettinen ja toteutettavissa oleva. Sillä suurin osa tästä prosessista kuluu itse suunnitelman toteutukseen, joka on eri asia kuin laadinta- tai arviointivaihe.

Lapsikohtaisen suunnitelman yksi osa on yhteisesti laadittu kirjallinen suunnitelma lapselle päivähoitoa varten. Suunnitelmaprosessissa voidaan erottaa erilaisia tapahtumia, jotka tuottavat erilaista informaatiota. Tässä prosessissa voidaan karkeasti jakaa seuraaviin osiin:

- Arviointi ja lapsikohtaisen tiedon kokoaminen
- Suunnitelman työstäminen ja dokumentointi
- Suunnitelman arviointi
- Tiedon siirtäminen lapsen vaihtaessa ympäristöä.



## Arviointi ja lapsikohtaisen tiedon kokoaminen



Lapsen kehityksen, iloa tuottavien ja mm. lasta turhauttavien asioiden tunnistaminen ovat yksi arviointivaiheen ja keskustelun tehtäviä. Tilaisuudessa olisi olennaista saada lapsen ääni kuuluviin. Mikäli lapsi ei esimerkiksi itse kerro kielellisesti tarpeistaan tulee aikuisten yhdessä pyrkiä etsimään lapsen ääntä. Lapsikohtaiseen tietoon sisältyy myös lapsen lähiympäristön piirteiden tai olosuhteiden tunnistaminen. Tämän perusteeksi käynee Bronfenbrennerin ajatukset. Hänen mukaansa jokainen ihmisen ominaisuus on sidoksissa ympäristöolosuhteisiin, ja nämä ominaisuudet löytävät ympäristöstä merkityksensä ja ilmiänsä. Perhe on tästä hyvä esimerkki. Ihmisen henkiset ominaisuudet ja tietty ympäristö ovat aina vuorovaikutuksessa, toista ei voida määritellä viittaamatta toiseen. (Bronfenbrenner 1997, 262.) Eri lähiympäristöt siis tarjoavat olosuhteet, mutta ehkä myös odotukset lapselle. Näitä on hyvä käsitellä yhdessä vanhempien ja muiden ammattilaisten kanssa.

Lapsikuvauksen tai lapsen kehityksen arvioinnin asiat kirjataan keskustelun pohjalta ja samalla sovitaan, milloin suunnitellaan yhdessä lapsen ohjaus päivähoidossa.

### Suunnitelman työstäminen ja dokumentointi

Tavoitteet	Miten tavoitteisiin päästään	Yhteistyö
<i>Lapsikohtaiset Fyysiselle ja pedagogiselle ympäristölle asetettavat tavoitteet ja muutosodotukset.</i>	<i>Kasvatuksen sisällöt ja keinot Sosiaalinen ympäristö (mm. lapsiryhmä) Fyysinen ja pedagoginen ympäristö Yhteisön arvot ja asenteet</i>	<i>Vastuunjako (terapeutit, päiväkotit, vanhemmat...) Yhteistyön eteneminen Lapsen tutkimusjaksot Tiedon jakaminen</i>

Vaikka lapsi ei asettaisi itselleen tietoisesti tavoitteita, tulee kasvattajan työssä olla aina tavoitteet selvillä ja tiedostettuja. Kasvatus on prosessi, joka ottaa huomioon sekä menneen että tulevan nivoon ne yhteen nykyhetken alati vaihtuvissa tilanteissa, jossa lasta kunnioitetaan ja noudatetaan lapsen kasvun tahtia. Lapset ovat jo hyvin varhain kykeneviä määrittelemään ja ilmaisemaan muille omia päämääriään; mitä he haluavat tehdä, mitä oppia ja miten. Lapsilähtöisyyden vaatimus on oltava mukana myös erityiskasvatuksessa.

Tavoitteet ohjaavat toimintaa ja niitä tulee pohtia yhtä lailla lapsen kuin hänen kasvuym-  
päristönsäkin näkökulmasta käsin. Tavoitteiden määrittelyn jälkeen pohditaan kasva-  
tuksen sisältöjä ja menetelmiä, eli mitä ja miten sitten tehdään, miten toimitaan. Sosiaa-  
lisella ympäristöllä, yhteisön arvoilla ja asenteilla on iso merkitys siinä, miten lapsi  
itsensä kokee, miten oppii ja kokee oppimisensa. Fyysinen ympäristö ja pedagoginen  
ympäristö - kasvatuksen rakenteet - ovat se miljöö, jonka aikuisyhteisö lapsiryhmälle ja  
yksittäiselle lapselle tarjoaa. Yhteistyöstä on myös sovittava; kuka vastaa mistäkin, mi-  
ten edetään ja milloin tavataan tai miten tieto jaetaan esimerkiksi lapsen tutkimusjakso-  
jen yhteydessä.

## Arviointi ja seuranta

Seuranta ja arviointi	Yhteistyön arviointi
<i>Lapsen kehityksen seuranta</i> <i>Laaditun suunnitelman arviointi;</i> <i>miten ja milloin</i>	<i>Ketkä</i> <i>Miten</i> <i>Milloin</i>

Lapsikohtainen tieto karttuu kasvatusprosessissa suunnitelman avulla. Tässä prosessis-  
sa vuorottelevat eri toiminnot: toteutus sekä arviointi ja seuranta. Arjessa toteutetaan  
suunnitelmaa ja saadaan uutta tietoa lapsen kasvusta, kehityksestä ja oppimisesta sekä  
ympäristön osuudesta kasvussa. Nämä taas suuntaavat pedagogista työtä lapsen kanssa  
ja antavat aineksia yhteistyöhön vanhempien kanssa. Suunnitelma on väline, joka auttaa  
näkemään erilaisia mahdollisuuksia. Suunnitelmaan ei voi pitäytyä, mikäli se ei toimi.  
Suunnitelma voidaan tehdä liian raskaaksi ja hankalaksi toteuttaa tai sitten ei tohdita  
fokusoida riittävän hyvin lasta tukeviin toimintoihin, vaan se tehdään “ympäripyöreäk-  
si”. On tärkeä, että kirjataan ne asiat, jotka sujuvat ja ne, jotka eivät suju. Suunnitelma ei  
ole itsetarkoitus, vaan työväline, jonka avulla aikuiset voivat puhua lapsen kasvusta ja  
kehityksestä ja niistä olosuhteista, joissa lapsi on.



Kuvio 5. Lapsikohtaisen suunnitelman teon jatkuva prosessi

Ajallisesti pysähdykset, dokumentointi ja arviointi ovat minimaalisia suhteessa toimintaan, mutta tärkeitä. Toimintaan saadaan pysähdysten avulla järkevyyttä, tietoisuutta ja innovatiivisuutta. Tämän lisäksi arvokas tieto siitä, miten lapsi kehittyy ja kasvaa, tulee dokumentoitua.

### **Tiedon siirtäminen lapsen vaihtaessa ympäristöä.**

Lapsen siirtyessä uuteen ympäristöön tiedon ja kokemusten siirtäminen on ehkä ollut laiminlyöty alue. Vanhempien ja työntekijöiden tulee rakentaa jo ajoissa silta näille kahdelle ympäristölle: päiväkodille ja koululle tai perhepäivähoitoryhmälle ja päiväkodin lapsiryhmälle. Sen lisäksi, että tieto ja kokemukset siirretään vanhasta uuteen, tulee myös lapsi ”valmentaa” muutokseen. Uuteen yhteisöön meneminen on sekä aikuisille että lapsille asia, joka voi herättää monenlaisia tunteita: iloa ja odotusta ja toisaalta jännitystä mm. siitä ”hyväksytäänkö minut ryhmään”.

Kun lapsi siirtyy toiseen ympäristöön tulee pohtia mm. *miten tieto lapsen kokemuksista ja kasvusta/oppimisesta siirtyy toiseen ympäristöön*. Lapsen omat kasvun kansiot tai työt voivat olla aines, jonka vanhemmat vievät mukanaan ensi tutustumiseen.

### **Lopuksi**

Esiopetuksen perusteissa (Opetushallitus 2001) tuodaan esiin lapsikohtaisen suunnitelman vaatimus. Siinä todetaan, että jokaiselle erityistä tukea tarvitsevalle lapselle laaditaan henkilökohtainen esiopetuksen suunnitelma. Suunnitelma tulee myös päivähoitossa laatia, kun havaitaan, että lapsi tarvitsee erityistä tukea. On olennaista tehdä tietoista ja tavoitteellista kasvatustyötä jokaisen lapsen kanssa, ja erityistä tukea tarvitsevan lapsen kohdalla tämän kasvatustyön merkitys korostuu. Päivähoidon ja lapsen vanhempien yhteinen tieto on riittävä tämän suunnitelman laatimiselle. Osa lapsista ei ole käynyt erillisissä tutkimuksissa tai ei saa mitään terapiaa. Sen sijaan varhaiskasvatusta lapsi saa päiväkodissa tai perhepäivähoidossa, (millä on merkitystä), sillä lapsi voi viettää päivittäin jopa 10 tuntia päivähoidon piirissä.

Kirjallisen suunnitelman laatiminen on vain osa tätä lapsen (erityis)varhaiskasvatusta. Kirjallinen suunnitelma on dokumentti, johon palataan ja jota käytetään työvälineenä päivähoitossa. Sen olisi tarkoitus olla elävä ja lapsen näköinen, ja juuri siinä ympäristössä toteutettavissa, jossa lapsi kasvaa päivittäin. Suunnitelman laadintaan ja rakentamiseen saa ajatuksia kirjallisuudesta, oman työkavereiden kanssa keskusteluista, vanhemmilta, erityisopetuksen ammattilaisilta ja yhteistyökumppaneilta. Toki myös naapuri-



kunta on voinut kehittää ehompaa suunnitelma, jota voi ensin analysoida ja sen jälkeen pohtia millaisen meidän kuntamme tarvitsee. Koska lapsikohtainen suunnitelma on osa lapsiryhmässä tapahtuvaa kasvatusta ja opetusta sitä tulisi tarkastella myös yhdessä koko lapsiryhmälle suunnatun pedagogiikan pohjalta (mm. Pihlaja ja Salminen 2000).

# Päivähoidon kontekstianalyysi

## - lasten sosiaalis-emotionaalisen tuen näkökulmasta

Lasten sosiaalis-emotionaalisia erityisen tuen tarpeita on kutsuttu monilla eri nimillä ja eri yhteisöissä on asialle omat nimensä. Peruskoulussa käytetään termiä käyttäytymishäiriö, varhaiskasvatuksessa yleisesti puhutaan sosiaalis-emotionaalisesta häiriöstä ja psykiatria diagnosoi lapsen esimerkiksi masentuneeksi, ahdistuneeksi tai psykoottiseksi.

On tyypillistä, että lasten kanssa työskentelevät ja alan tutkijat liittävät ongelmat lapseen. Lapsi on se, joka reagoi, hän on esimerkiksi häiriintynyt, pelokas tai aggressiivinen. Tapa määritellä ongelma on näin ollen yksilökeskeinen. Lapsen pahasta olostahuo-  
limatta, on tällä ongelmien määrittelyllä ollut vaikutuksia myös siihen, miten ongelmia ajatellaan hoidettavan.

"Ongelman"  
määrittely



"Ongelman"  
hoitaminen

Kun ongelma määritellään yksilökeskeisesti, niin ongelman hoitamisessakin korostuu yksilöön kohdistuvat toimenpiteet. Psykoterapian juuret ovat yksilökeskeisiä ja yksilön hoitamiseen keskittyviä. Ryhmätyyppiset hoidot ja interventiot ovat mielenterveytystyö-ssä yleistyneet vasta viime vuosikymmenenä.

Lapsen kasvun ja kehityksen tuntemus ja ymmärtäminen päivähoidossa pohjautuu sekä työntekijöiden opintoihin että käytännön kokemukseen. Tunnettuja kasvun ja oppimisen suuntauksina ovat behavioristinen ja konstruktivistinen käsitys lapsen oppimisesta ja kasvamisesta. Behaviorismi ja konstruktivismi näkevät yksilön eri tavoin. Behaviorismi näkee esimerkiksi yksilön oppimisen vastauksena ulkoisiin ärsykkeisiin. Konstruktivismi taas painottaa yksilön aktiivista panosta omassa oppimisessaan. Sosio-konstruktivismi taas tuo yksilön kehitykseen vahvasti mukaan sosiaalisen todellisuuden. Ihminen ei kasva yksin, ei ole yksin, vaan hän on aina suhteessa toisiin ihmisiin. Pieni vauva ei selviäisi ilman toista ihmistä. Ihminen tarvitsee toista ihmistä itse asiassa hyvin pit-

kään ennen kuin on kykenevä itse huolehtimaan itsestään. Sosiaalinen todellisuus astuu kuvaan jo kun vauva on kehittymässä äitinsä vatsassa. Syntyessään lapsi tulee erilaisiin suhteisiin, jotka ovat hänen ja äidin, isän, muun perheen ja yhteiskunnan välillä. Siitä huolimatta, että isä ei olisi fyysisesti läsnä, niin hän on olemassa äidin kokemuksenä. Jo silloin kun lapsi syntyy on näin ollen olemassa kolme eli ryhmä.

Olenainen asia pedagogin kannalta on tuntee lapsen varhaisvuosien tavanomainen emotionaalinen sekä sosiaalinen kehitys. Vuorovaikutussuhteiden laatu on merkittävä tekijä sekä hyvässä että pahassa lapsen kasvua ja kehitystä ajatellen.

## Emotionaalinen kehitys

Lapsen emotionaalista kehitystä tarkasteltaessa voidaan puhua myös sosiaalisesta kehityksestä, niin lähellä ne ovat toisiaan. Vauvat osaavat tulkita Harrisin (1989) mukaan muiden ihmisten kasvojen ilmeistä tunnetiloja, kuten onnea tai stressiä. Ensimmäisen ikävuoden loppuun mennessä vauvat osaavat jo liittää emotionaalisen merkityksen johonkin erityiseen kohteeseen ympäristössään. Vauvan toimintaan vaikuttaa se, ilmaiseeko hoitaja mieluummin myönteistä kuin kielteistä tunnetta kyseessä olevaa asiaa kohtaan (Harris 1989; Berg Broden 1989). Toisena ja kolmantena elinvuonnaan lapset aktiivisesti sekä lohduttavat että loukkaavat muita. He eivät vain reagoi toisen ihmisen tunnetiloihin, vaan tuottavat itse erilaisia emotioita. 10 - 12 kuukauden ikäiset lapset reagoivat toisen ahdistukseen niin, että he itse hätäntyvät. Vähän yli 1-vuotiaat lapset näyttävät vähemmän ahdistuvan toisen hädästä, ja yrittävät jo aktiivisesti vaikuttaa toiseen - koskettavat tai taputtavat. Noin 1,5 - vuotiaista lapsista osa tuo toiselle leluja, ehdottaa mitä tehdä tai osoittaa sympatiaa sanoin. Aktiiviset yritykset toisen lohduttamiseksi siis lisääntyvät, kun samaan aikaan lapset myös kiusaavat, kuten vievät toisen lelun, lyövät, nipistelevät tms. (Harris 1989.)

Harris (1989) on tutkinut lasten käsityksiä siitä, millaiset tilanteet aiheuttavat minkäkinlaisia tunteita. Hän havaitsi selvän eron 5- ja 7 -vuotiaan välillä. Viisivuotiaat tuovat esiin seuraaville tunteille sopivia tilanteita: pelko, ilo, suru ja viha. Osa lapsista toi esiin myös osuvia tilanteita ujoudelle. 7 vuotiaiden kohdalla kuva muuttui huomattavasti. Edellisten tunteiden lisäksi he mainitsivat ylpeyden, mustasukkaisuuden, kiitollisuuden, huolestuneisuuden, syyllisyyden ja jännittyneisyyden. Näiden kahden vuoden aikana lapsen kyky ymmärtää emotioita laajenee huomattavasti ja syvenee. Lasten nimeämät tilanteet kertovat siitä, mitä he ymmärtävät sekä kokemuksen että tulkinnan tasolla.

Nämä tutkimustulokset antavat aihetta pohtia kasvatustamme. Millaisia vaatimuksia meillä kasvattajia on lasten tunne-elämän kehitykselle ja sille, miten lasten tulisi ymmärtää toisia ihmisiä? Miten otamme huomioon lapsen emotionaalisen kehitystason kasvatustyössämme ja ohjaamme häntä tässä kehitystehtävässä?

Lapsen emotionaalisessa sosialisatiossa on kyse siitä, miten lapsi muokkaa ja ohjaa uudelleen omaa emotionaalista toimintaansa. Tähän yhdistyvät myös lapsen älylliset ja ajatteluun liittyvät kyvyt. Se, miten emotionaalinen sosialisatio onnistuu, on Schafferin (1997) mukaan riippuvainen yhtä lailla lapsen piirteistä kuin aikuisten arvoista ja tavoitteista. Tässä tapahtumassa ei ole kyse vain vahvistamisesta, opettamisesta tai tutkimisesta, vaan mukana on aina sosiaalisen vuorovaikutuksen tunnelma. Tämä emotionaalinen sosialisatio sisältää vuorovaikutuksen molemmat osapuolet, jotka täten määräävät emotionaalista dialogia. (Schaffer 1997.) Niin lapsiryhmän kuin yksittäisen vuorovaikutustilanteenkin tunneilmasto on tärkeä. Tunnelma tai aikuisen tunne on siinä mielessä merkittävä, että lapsi helposti - itsekeskeisesti - ajattelee sen usein johtuvan itsestään.

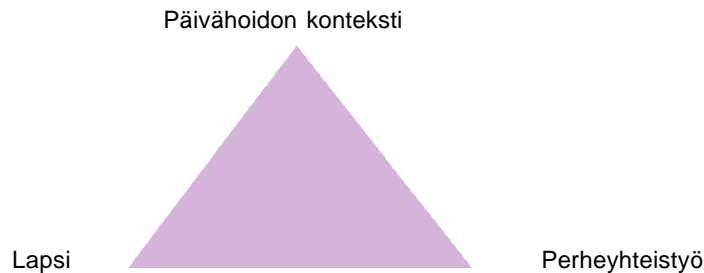
Pohdittaessa sitä, mitä sosio-emotionaalisella häiriöllä todella tarkoitetaan, niin voisi pikemminkin ehkä ajatella, että "häiriöissä" onkin kyse siitä, että *lapsen emotionaalista kehitystä* on tavalla tai toisella *häiritty*, eikä niin, että lapsi havaittaisiin häiriintyneeksi. Ympäristöllä on ratkaiseva rooli sekä määriteltäessä sitä, mikä on poikkeavaa että siinä, millaiseksi lapsi kasvaa. Sosio-konstruktivistinen käsitys lapsen kasvusta ja oppimisesta vastuuttaa tässä prosessissa myös lapsen ympärillä olevat ihmiset, kulttuurin ja kulttuurin tavat ja arvot. Sosiaalisella ympäristöllä on merkittävä osuus. Jokainen lapsi nähdään osana laajempaa ympäristöä, jolloin lapsi yksilön diagnosoiminen ei välttämättä johda riittävään tulokseen. Ekologinen näkökulma painottaa sitä, että lapsen pulmat ovat osa laajempaa ympäristöä ja sen toimintaa (Apter 1982, Rhodes 1970). Tällöin muutostarpeet kohdistuvat myös lapsen ympäristöön.

## **Pedagogisen arvioinnin kohteet**

Varhaiskasvatuksessa päivähoiton kasvattajat ovat vastuussa siitä, millaisen pedagogisen kontekstin he tarjoavat lapsille, miten he rakentavat tilat, pedagogisen struktuurin ja itse vuorovaikutuksellisen sisällön lapsen ja aikuisen tai lapsiryhmän ja aikuisen tai lasten välisen kanssakäymisen suhteen.

Varhaiskasvatuksessa on pitkään tehty työtä niiden lasten kanssa, joilla on erityisen tuen tarvetta juuri sosiaalis-emotionaalisella kehityksen osa-alueella. Tällöin työn arvioinnin

kohteisiin kuuluu (1) kontekstin arviointi, (2) lapsen kehitystason tunteminen sekä (3) perheen kanssa tehtävä yhteistyö.



Kuvio 6. Työn arvioinnin kohteet päivähoidossa.

Lasta ja lapsen toimintaa on pohdittu ja pyritty muuttamaan. Useimmiten lapsi on keskustelun kohde, kun tilannetta on lähdetty “parantamaan”. Päivähoidon tehtävänä on lain mukaan edistää lapsen fyysistä, sosiaalista ja tunne-elämän kehitystä. Miten tämä tapahtuu? Lapsituntemus on pohja pedagogiselle työlle. Työntekijät etsivät vastauksia moniin kysymyksiin. Mistä lapsi pitää? Millainen on lapsen kehitys eri osa-alueilla? Millainen persoonallisuus? Mitkä ovat lapsen tavat ja tottumukset? Lapsen kehitystason ja oppimisen yksilölliset tavat ovat asioita, joihin tutustutaan pedagogisen arvioinnin ja lapsihavainnoinnin keinoin. Vanhempien tuntemus omasta lapsestaan on ensiarvoista luotaessa kuvaa siitä, mitä lapsi tarvitsee. Vanhempien ja lapsen yhteinen historia ja tavat kotona, tunteilmaisut jne. ovat arjessa läsnä kotona.

Päivähoidon ja lapsen vanhempien välinen yhteinen kiinnostuksen kohde on lapsen kehityksen tukeminen. Päivähoidon tehtävänä on tukea lasten koteja näiden kasvatustehtävässä ja yhdessä kotien kanssa edistää lapsen persoonallisuuden tasapainoista kehitystä (PhL 2a§). Tämän yhteistyön rakentamisessa ammattilaiset ovat avainasemassa. Olen-naista on käyttää aikaa siihen, että yhdessä vanhempien kanssa pohditaan, miten yhdessä tukea lasta, millaista yhteistyötä tehdään ja miten yhdessä suunnitellaan lapsen ohjausta varhaiskasvatuksen piirissä.

Miten työntekijät sitten arvioivat itse luomaansa järjestelmää? Lapsen ja perheyhteistyön lisäksi on tärkeää pohtia sitä ympäristöä, jossa lapsi kasvaa, kehittyy ja oppii ja josta päivähoiton työntekijät ovat vastuussa eli päivähoiton kontekstia. Tämä konteksti pitää sisällään fyysiset tilat, neliöt ja niiden jakautumisen. Sen lisäksi pedagoginen struktuuri, tavat ja tottumukset ovat asioita, jotka kantavat mukanaan koko lastentarhapedagogiikan ja päivähoitokulttuurin arvoja. Ymmärrän kontekstin laajasti: siihen kuuluu fyysiset, sosiaaliset ja psyykkiset edellytykset, konkreettiset asiat ja välineet.

## Kontekstin analyysi

Tässä yhteydessä perehdytään päivähoidon kontekstin arviointiin, joka tehdään suunnittelemallani analyysilomakkeella (sivut 141-146). Analyysilomake on laajan arvioinnin väline tässä työssä ja sitä voidaan käyttää kaikissa päivähoidon yhteisöissä. Tätä työvälinettä on kokeiltu päiväkotien isojen ryhmissä, vuoropäivähoidossa sekä erityisryhmissä. Olen tehnyt muutoksia analyysilomakkeeseen palautteen pohjalta. Tämän arviointityön tavoitteena on sellainen varhaiskasvatuksen ympäristö, joka luo laadukkaan pohjan lapsikohtaiselle työlle.

Päivähoidon kontekstianalyysissa on viisi osaa:

- Kasvatuksen fyysinen ja rakenteellinen konteksti
- Lasten perusturva
- Pedagogiikka ja toiminnan sisältö
- Työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus sekä
- Työntekijän kasvatustieto ja -tietoisuus.

Kasvatuksen fyysisessä ja rakenteellisessä kontekstin osassa olen käyttänyt apuna toista arviointilomaketta (ECERS), jota on sovellettu, mukautettu ja yksinkertaistettu vastaamaan suomalaisen varhaiskasvatuksen tarpeita, muut osat ovat itse työstämiäni. Tämän osion väitteet liittyvät nimenomaan lapsiryhmässä vallitsevan toiminnan rakentumiseen sekä mm. tiloihin ja siihen, miten tilat on otettu huomioon pedagogisesti. Tässä on näkyvissä kulttuuriset rutiinit ja käytännöt.

Lasten perusturva on tullut merkityksellisemmäksi viime vuosien yhteiskunnallisten muutosten, koetun taloudellisen laman ja työttömyyden seurauksena. Turvallisissa oloissa lapset mm. oppivat helpommin ja ilmaisevat itseään luottavaisemmin. Lapset viettävät suomalaisessa päiväkodissa suhteellisesti suuren ajan päivästä ja elämästään. On tärkeää, että perusturvallisuutta on pohdittu yhtä lailla isojen kuin pienten lasten ryhmissä.

Pedagogiikka ja toiminnan sisällöt ovat asioita, joita on joissakin lapsiryhmissä mietitty ja kirjattu ylös. Joissakin lapsiryhmissä tehdään vain karkeat vuosisuunnitelmat, kuu-kausisuunnitelmat ja pohditaan ennemmin sitä, mitä tehdään kuin sitä miten. Varhaiskasvatuksessa on omia erityispiirteitään, jotka perustuvat pienen lapsen kehitysvaiheen ja olemassaolon kunnioitukseen. Sosiaalisen ja tunne-elämän kehityksen ohjaajana toimivat kaikki päivähoitoyksiköt. Sosiaalisesti lapsiryhmät ovat merkityksellisiä, sillä lasten määrä yhteiskunnassa ja lähinaapurustossa on paikoin vähäinen. Perheissä on keskimäärin alle kaksi lasta. Lasten omana sosiaalisena kenttänä päivähoito ja muut varhais-

kasvatussympäristöt ovat tärkeitä. Lapsen tunne-elämän tasapainoinen kehitys on jokaisen vanhemman ja päivähoidon ammattilaisen toive, tosin sen eteen tulee tehdä töitä.

Analyysilomakkeen työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus osan väitteet kohdistuvat sekä lapsiryhmän aikuisten väliseen yhteistyöhön (tiimi) että koko työyhteisön toimintaan. Pedagogiikka ja yksittäiset vuorovaikutustilanteet ovat osa sitä yhteisöä, jossa toimitaan. Sekä aikuisten että lasten hyvinvoinnille antaa pohjan aikuisten rakentama työyhteisö. Työyhteisö on koko päiväkotia ja lapsiryhmien ”omat” aikuiset muodostavat ryhmän kasvattajien tiimin. Tiimillä ja työyhteisöllä on omat tehtävänsä.

Työntekijän tieto, kasvatustietoisuus ja osaaminen ovat lähellä toisiaan, mutta myös erotettavissa. Tieto liittyy työntekijän käsityksiin ja tietorakenteisiin, jotka ovat karttuneet mm. ammatillisen koulutuksen ja täydennyskoulutuksen avulla. Kasvatustietoisuuteen taas liittyy itseä kasvattajana arvioiva ote. Osaamisessa yhdistyy teoreettinen ja käytännöllinen tieto taidoksi. Siitä huolimatta, että yhteisö tuo raamit yksittäisille tiimeille tai työntekijöille ja näiden osaamiselle, on jokainen aikuinen aina vastuussa omasta ammatillisesta panoksestaan.

## Miten analyysi tehdään?

1. Ensimmäinen vaihe on analyysilomakkeen *henkilökohtainen työstäminen*, kukin työntekijä pohtii itsenäisesti analyysilomakkeen väitteitä ja niiden toteutumista omassa työyksikössään ja työyhteisössään. Kukin väite arvioidaan toteutuvan joko hyvin (=3), kohtalaisesti (=2) tai huonosti (=1). Tärkeää on vastata väitteisiin rehellisesti. Vastauksena ei siis ole ihannetila tai tavoiteltava tila vaan omaa työtä katsotaan ikään kuin ulkopuolelta.

2. Henkilökohtaisen arvioinnin jälkeen käydään *tiimin yhteinen keskustelu*. Keskustelun kautta perehdytään lapsiryhmän muiden työntekijöiden käsityksiin väitteistä ja niiden toteutumisesta. Eri työntekijöillä voi olla erilainen tulkinta asioista; olennaista on keskustelu väitteistä ja niiden erilaisista tulkinnoista. Lopuksi tehdään *yhteen veto alueista* sekä määritellään ne osa-alueet ja väitteet, jotka ovat pedagogisesti kunnossa ja ne, joita tulisi eritoten kehittää. Kontekstianalyysi on väline, jonka käyttäminen vie aikaa. Yksin pohtimiselle ja yhdessä pohtimisen prosessille on varattava riittävästi aikaa. Tiimissä voidaan käydä läpi yksi osio kerrallaan yhdessä palaverissa.

Kussakin osiossa on määritelty oletuspistemäärät hyvälle, kohtalaiselle ja huonolle väit-

teiden toteutumisille. Nämä pistemäärät voidaan laskea lapsiryhmäkohtaisesti tai päiväkotikohtaisesti ja havainnollistaa niitä liitteenä olevalle ympyrälle. Tällöin lasketaan esimerkiksi yksilöiden keskiarvot tai päätetään ryhmässä yhdessä ryhmän arvio väitteen toteutumiselle. Keskiarvot eivät sinällään ole merkityksellisiä, sillä yksittäisessä osiossa voi olla suuria vaihteluita eri väitteiden kohdalla. Merkityksellisiä ovat yksittäiset väitteet sekä se, miten kukin työntekijä niitä ja niiden toteutumista tulkitsee. Vaikka numeeriset arviot eivät muuttuisi sinä aikana, kun analyysiä hitaasti työstedään, voivat väitteet ja niiden sisällöt avautua ja ymmärrys yksittäisen työntekijän tai työryhmän kohdalla parantua kustakin teemasta. Erilaiset tulkinnat ovat työtiimissä keskustelun pohja. Esimerkiksi eräässä tavallisessa lapsiryhmässä henkilökunta arvioi, että väite ”lapsia autetaan rentoutumaan” toteutui hyvin, kun lepoahuoneessa soi rauhoittava musiikki ja yksi työntekijä oli lukemassa unisatua lapsille. Toisessa ryhmässä, jossa oli noin 8 lasta (erityisryhmä) työntekijät arvioivat myös että väite toteutui hyvin. Se toteutui hyvin heidän mielestään, sillä kolme työntekijää oli mukana lepoahuoneessa, ja he silittelivät sekä pajasivat lapsia. Eli on tärkeää, että puhutaan siitä, miksi väitteen ilmaisema asia toimii hyvin. Tällöin kaikki ryhmän aikuiset kuulevat toisiltaan mielipiteitä ja voivat pohtia niitä. Sen lisäksi käydään läpi se, miten asia konkreettisesti toteutuu, jolloin voidaan päättää siitä, mihin tavoitteeseen ryhmässä tulisi päästä.

Kontekstianalyysi on pedagoginen työväline, jota voi käyttää kaikissa lapsiryhmissä. Se on tehty ajatellen etenkin sosiaalis-emotionaaliselle kasvulle mahdollisimman hyviä olosuhteita. Jokainen lapsi kaipaa tukea ja ohjausta sosiaalisessa ja emotionaalisessa kehityksessään. Koska on lapsia, joilla tällä alueella on erityisen tuen tarvetta on tämän kontekstin laadulla aivan erityinen merkitys.



# Päivähoidon kontekstianalyysilomake

Lue kukin väite erillisenä ja arvioi toteutuuko se sinun mielestäsi 3=hyvin, 2= kohtalaisesti tai 1=huonosti.

## I Kasvatuksen fyysinen ja rakenteellinen konteksti

### *Päiväjärjestys*

- |  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| - päiväjärjestyksessä on tasapainossa joustavuus ja kiinteät ajat  | 3 | 2 | 1 |
| - päiväjärjestyksessä mahdollistuu sekä sisä- että ulkotoiminta    | 3 | 2 | 1 |
| - lasten yksilölliset tarpeet otetaan päiväjärjestyksessä huomioon | 3 | 2 | 1 |
| - vapaat ja keskittymistä vaativat (ohjatut) toiminnot vaihtelevat | 3 | 2 | 1 |

### *Tilaa olla yksin tai kaksin*

- |   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| - lapsilla on tilaa olla yksin tai kaksin                             | 3 | 2 | 1 |
| - lapset voivat leikkiä häiriöttömästi yksin/kaksin                   | 3 | 2 | 1 |
| - lasten yksin- tai kaksinolo on otettu huomioon opetussuunnitelmassa | 3 | 2 | 1 |
| - aikuisten toiminta edistää rauhallista leikkiä yksin/kaksin         | 3 | 2 | 1 |

### *Vapaa leikki*

- |  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| - riittävästi laadukkaita leluja ja pelejä               | 3 | 2 | 1 |
| - aikuiset ovat käytettävissä vapaan leikin aikana       | 3 | 2 | 1 |
| - vapaalle leikille on varattu aikaa päiväjärjestyksessä | 3 | 2 | 1 |
| - vapaa leikki on mahdollista sekä sisällä että ulkona   | 3 | 2 | 1 |

### *Huonejärjestys ja tilat*

- |  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| - tiloissa enemmän kuin kolme leikkipistettä                 | 3 | 2 | 1 |
| - hiljaiset ja äänekkäät leikkialueet on erotettu toisistaan | 3 | 2 | 1 |
| - aikuisten on helppo valvoa lasten toimintaa                | 3 | 2 | 1 |
| - lapset voivat toimia itsenäisesti päiväkodin tiloissa      | 3 | 2 | 1 |

### *Ruokailurutiinit*

- |  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| - ruoka on monipuolista ja ruoka-ajat säännöllisiä | 3 | 2 | 1 |
| - aikuiset ovat mukana syömässä lasten kanssa      | 3 | 2 | 1 |
| - ruokaillaan pienryhmissä keskustellen            | 3 | 2 | 1 |
| - ruokailutilanne myös opetuksellinen              | 3 | 2 | 1 |

### *Lepohetki*

- |   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| - lapsilla mahdollisuus valvottuun lepoon     | 3 | 2 | 1 |
| - paikka on sopiva levolle ja rentoutumiselle | 3 | 2 | 1 |
| - lapsia autetaan rentoutumaan                | 3 | 2 | 1 |
| - lepo on valinnaista                         | 3 | 2 | 1 |

### ***Lapsiryhmän toiminta***

- suunnittelussa huomioitu erikseen pien- ja suurryhmätoiminta	3	2	1
- koko ryhmän kokoontumisia on rajoitetusti eli vähän	3	2	1
- 1 - 1 toiminta on mahdollista (aikuinen - lapsi)	3	2	1
- lapset voivat leikkiä vapaasti ja toimia pienryhmissä	3	2	1

### ***Siirtymätilanteet***

- suunnittelussa on huomioitu joustava siirtyminen	3	2	1
- siirtyminen toteutuu pienryhmissä ja vähitellen	3	2	1
- lapset saavat lopettaa leikkinsä ennen siirtymistä	3	2	1
- lapsia informoidaan ennen siirtymistä	3	2	1

## **II Lasten perusturva**

Ryhmän perusturvaan liittyvät asiat on pohdittu lapsiryhmässä	3	2	1
Jokainen lapsi otetaan aamulla vastaan ja huomioidaan	3	2	1
Kun lapsella on vaikea erota vanhemmastaan, häntä tuetaan yksilöllisesti	3	2	1
Lapsiryhmässä on turvallisuussäännöt	3	2	1
Aikuiset toteuttavat sääntöjä johdonmukaisesti	3	2	1
Lasten välinen kiusaamistilanne käydään läpi rauhallisesti ja lapsia syyllistämättä	3	2	1
Aikuisilla on valmiuksia hoitaa lasten välisiä kiusaustilanteita	3	2	1
Lasta ei jätetä yksin aggressiivisten tai pelottavien tunteiden kanssa	3	2	1
Lapsia suojellaan toisten lasten väkivallalta ja kiusaamiselta	3	2	1
Kenenkään lapsen ei tarvitse pelätä ryhmän toisia lapsia tai aikuisia	3	2	1
Pyritään minimoimaan vaihteluita, jotka horjuttavat perusturvaa (esim. pysyvyys aikuissuhteissa, tiloissa ja päivän rakenteessa)	3	2	1

## **III Pedagogiikka ja toiminnan sisältö**

Leikki on keskeisellä sijalla lapsiryhmän toiminnassa	3	2	1
Lapsia ohjataan ja kannustetaan itseilmaisussa	3	2	1
Lasten toimintaa ja leikkiä ei katkaista väkisin	3	2	1
Tarvittaessa lasten leikkiä rikastutetaan, ohjataan ja tuetaan	3	2	1
Sosiaalinen kasvatus sisältää lapsen itseluottamusta tukevia aineksia	3	2	1
Sosiaalinen kasvatus sisältää kuuntelemisen ja kielellisen itseilmaisun aineksia	3	2	1
Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteena on jakaa tunteita ja toimia yhdessä	3	2	1

Lasten kiinnostuksen kohteet ja todellisuus ovat opetuksen lähtökohtia	3	2	1
Lasten erilaiset tunteet hyväksytään	3	2	1
Lapsia havainnoidaan johdonmukaisesti, ja havainnot dokumentoidaan	3	2	1
Aikuiset tiedostavat kielen käyttönsä merkityksen	3	2	1
Lasta leimaavaa tai vähättelevää kieltä ei käytetä	3	2	1
Lasten tunnettyöskentelyä tuetaan etsimällä lapsen kanssa tämän tunteille nimi	3	2	1
Lapsella on lupa ilmaista ahdistustaan ja kokemusmaailmaansa piirtämällä, leikkimällä, puhumalla	3	2	1
Lapsia ei nuhdella tai moralisoida negatiivisista tunteista tai ajatuksista	3	2	1
Sosiaalisuuteen kasvamisessa käytetään pienryhmää	3	2	1
Lapsilla on mahdollisuus toimia myös vertaisryhmässä (pojat/tytöt, samanikäiset, sama kulttuuritausta...)	3	2	1
Aikuiset tietävät miten lasta pidetään turvallisesti kiinni	3	2	1
Aikuiset kykenevät kiinnipitotilanteessa toimimaan lasta tukien	3	2	1

#### IV Työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus

Aikuiset käsittelevät työtiimissä yhdessä toimintaansa kasvattajina	3	2	1
Aikuiset antavat tiimissään palautetta toisilleen kasvatustyöstä	3	2	1
Aikuiset antavat tilaa toisilleen ja kuuntelevat toisiaan	3	2	1
Lapsiryhmässäni kasvatuksen peruslinjaukset ovat minulle selvät	3	2	1
Aikuisilla on tiimissä samansuuntainen käsitys aggressiivisuuden hoitamisesta	3	2	1
Aikuisilla on tiimissä samansuuntainen käsitys lasten pelkotilojen hoitamisesta	3	2	1
Aikuiset analysoivat tiimissä lasten aggressiivista toimintaa tapahtumien jälkeen	3	2	1
Tiimissä aikuiset kertovat toisilleen tilanteen herättämistä tuntemuksista ja ajatuksista	3	2	1
Toiminnan organisointi sujuu tiimissämme joustavasti ja tehokkaasti	3	2	1
Työyhteisö kestää hyvin lasten sosiaalis-emotionaalisia vaikeuksia	3	2	1
Työyhteisössä mielipiteiden ilmaisemisen on helppoa	3	2	1
Oman työyhteisöni kasvatuksen peruslinjaukset ovat mielestäni muille selvät	3	2	1
Työyhteisössä tutkitaan lasten herättämiä tunteita	3	2	1

Työyhteisössämme on tapana antaa palautetta toisen työstä	3	2	1
Toiselle aikuiselle palautteen antaminen tämän työstä on helppoa	3	2	1

## V Työntekijän kasvatustieto ja -tietoisuus

Olen motivoitunut tekemään töitä sosio-emotionaalista erityistukea tarvitsevien lasten kanssa	3	2	1
Minun on helppo tunnistaa tunteeni, joita lapset herättävät	3	2	1
Tiedostan olevani malli ja samaistumisen kohde lapsille	3	2	1
Ilmaisen muille tuntemuksiani ja mielipiteitäni lapsista	3	2	1
Tunnistan lasten toiminnan taustalla olevia tekijöitä	3	2	1
Lasten tunne-elämän ymmärtäminen on minulle luontevaa	3	2	1
Olen tutkinut lasten herättämiä asenteita ja tuntemuksia itsessäni	3	2	1
Olen perehtynyt lukemalla /kouluttautumalla lasten tunne-elämän vaikeuksiin	3	2	1
Lasten kehityksellisten pulmien tunnistaminen on minulle helppoa	3	2	1
Lapsiryhmän johtaminen ei tuota minulle vaikeuksia	3	2	1
Toiminnan organisointi tapahtuu minulta vaikeuksitta	3	2	1
Kun lapsella on sosiaalis-emotionaalisia pulmia minun on helppo arvioida lapsen kehitystä ja kasvua	3	2	1
Kasvattajana näen lapsen kasvussa enemmän mahdollisuuksia kuin esteitä	3	2	1
Minulla on työssäni riittävästi aikaa kuunnella lasta	3	2	1
Lapsen kanssa mielipiteiden vaihto ja keskustelu on minulle helppoa	3	2	1

Lisäksi pohdi seuraavia seikkoja:

- Aggressiivinen lapsi herättää minussa eniten pelkoa / vihaa / ahdistusta / välinpitämättömyyttä /muuta, mitä \_\_\_\_\_
- Levottomuus saa minussa aikaan \_\_\_\_\_
- Lapsen pelot tai ahdistus synnyttävät minussa \_\_\_\_\_
- ”Pikku tyranni” saa minut kasvattajana \_\_\_\_\_

## **Yhteenveto**

Kun analyysi on tehty voidaan laskea osiokohtaisesti pisteet (I-V). Pisteet vaihtelevat osioittain.

### **I Kasvatuksen fyysinen ja rakenteellinen konteksti**

Maksimipistemäärä on 96. Pisteiden jakautuminen:

Hyvin: 75 - 96 pistettä

Kohtalaisesti: 52 - 74 pistettä

Huonosti: 32 - 51

### **II Lasten perusturva**

Maksimipistemäärä on 33. Pisteiden jakautuminen:

Hyvin: 26 - 33 pistettä

Kohtalaisesti: 18 - 25 pistettä

Huonosti: 11 - 17

### **III Pedagogiikka ja toiminnan sisältö**

Maksimipistemäärä on 57. Pisteiden jakautuminen:

Hyvin: 45 - 57 pistettä

Kohtalaisesti: 30 - 44 pistettä

Huonosti: 19 - 29

### **IV Työyhteisön ilmapiiri ja toimivuus**

Maksimipistemäärä on 45. Pisteiden jakautuminen:

Hyvin: 36 - 45 pistettä

Kohtalaisesti: 24 - 35 pistettä

Huonosti: 15 - 23

### **V Aikuisen kasvatustieto ja -tietoisuus**

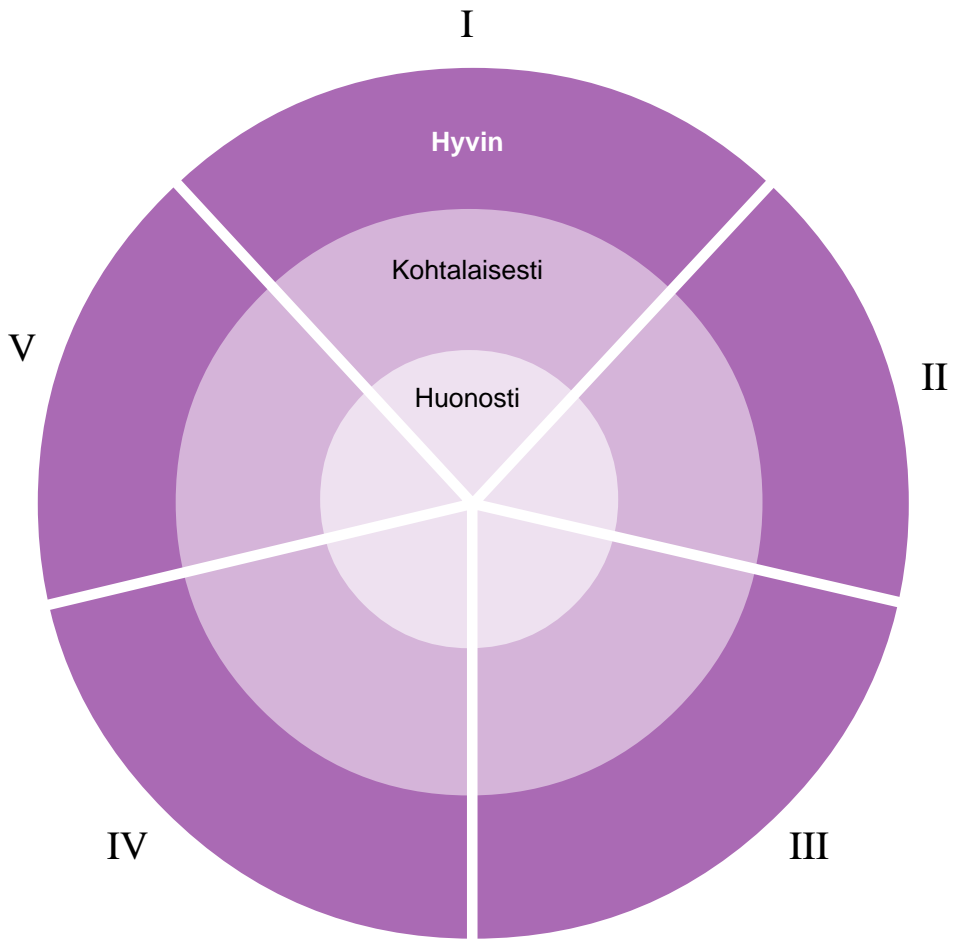
Maksimipistemäärä on 45. Pisteiden jakautuminen:

Hyvin: 36 - 45 pistettä

Kohtalaisesti: 24 - 35 pistettä

Huonosti: 15 - 23

## Kontekstianalyysin yhteenvetokuvio



# Lähteet

- Aalto, P. 1991. Läsnaolo ja läheisyys. Ihmisen ensimmäisen ikävuoden itsekokemuksen ja ihmissuhteiden kehitys. Turku: Painosalama Oy.
- Adenius-Jokivuori, M. 2000. Esi- ja alkuopetusluokkien oppilaiden oppimisvaikeuksiin liittyvän erityistuen tarpeen kartoitus. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti ja Lapsitutkimuskeskus.
- Ahonen, H. 1997. Vuorovaikutus auttamisen välineenä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ainsworth, D. S., Blehar, MC., Waters, E., Wall, S. 1978. Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation. Hillsdale, NJ: Erbaum.
- Andersson, S., Boigon, S. & Davis, K. 1997. LA-KU. Näkövammaisen lapsen varhaiskuntoutusohjelma (Oregon). Näkövammaisten Keskusliiton julkaisuja 1 / 1997.
- Apter, S. 1982. Troubled children/troubled systems. New York: Pergamon press.
- Bagnato, S.J., Neisworth, J.T. & Munson, S.M. 2000. Linking Assessment and Early Intervention. An Authentic Curriculum-Based Approach. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bereiter, C. & Scardamalia M. 1993. Surpassing Ourselves. An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise. USA: Open Court.
- Berg Broden, M. 1989. Mor och barn i ingenmansland. Tukholma: Almqvist & Wiksell.
- Bergström, M. 1997. Mustat ja valkeat leikit. Juva: WSOY.
- Boehm, A.E. & Weinberg, R.A. 1997. The Classroom Observer. Developing Observation Skills in Early Childhood Settings. New York: Teachers College Press.
- Bowlby, J. 1969. Attachment and loss; Vol 1, Attachment. New York: Basic Books.
- Bricker, D. 1995. The Challenge of Inclusion. Journal of Early Intervention. Vol. 19, No 3, sivut 179-194.
- Bronfenbrenner, U. 1979. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Desing. Massachusetts: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa: Vasta, R. (toim.) Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä. Kuopio: Kustannusyhtiö Puijo.
- Diamond, K. 1993. Factors in Preschool Children's Social Problem-Solving Strategies for Peers With and Without Disabilities. Early Childhood Quarterly 9 (2), 195 - 205.
- ECERS. Early Childhood Rating Scale. Harm, T. & Clifford, R. 1985. The University of North Carolina. Chappel Hill.
- Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus; perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Hallinnon kehittämisskeskus.
- Gallimore, R., Weisner, T., Kaufman, S. & Bernheimer, L. 1989. The social construction of ecocultural niches: family accomodation of developmentally delayed children. American Journal on Mental Education 94 (3), 216-230.
- Grönlund, E. 1988. Danslek med rörelsehindrade barn. Stockholm: Natur o kultur.
- Harris, P. 1989. Children and emotion. Oxford: Blackwell.
- Hautamäki, A. 2000. Kiinnittymisteoria. Psykologia 01/2000.

Heiskanen - Mäkelä, S. 1980. Käsitedhakemisto teoksessa: Esslin, M. Draaman perusteet. Jyväskylä: Gummerus.

Hiitola, B. 1998. "Minun nimi on Virva, mutta oikeesti minä oon prinsessa!" - vammaisen ja sairas lapsi leikkijänä. Teoksessa: Ladonlahti, T., Naukkarinen, A. & Vehmas, S. (toim.). Poikkeava vai erityinen? Juva: ATENA.

Hemmeter, M.L. 2000. Classroom-Based Interventions: Evaluating the Past and Looking Toward the Future. Topics in Early Childhood Special Education 20 (1), 56 - 61.

Hännikäinen, M. 1992b. Roolileikkiin siirtyminen leikin kehitysvaiheena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja 2.

Jalava, U., Palonen, T., Keskinen, S. & Kontkanen, L. 1999. Osaaminen yrityksessä. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja, sarja A:74. Turku: Painosalama Oy.

Jalava, U. & Virtanen, P. 1995. Moniammatillinen projektitoiminta. Avain hyvinvointipalvelujen tulevaisuuteen. Helsinki: Kirjayhtymä.

Jalava, U. & Virtanen, P. 1998. Tietoa luova projekti. Polku oppivaan organisaatioon. Helsinki: Kirjayhtymä.

Johansson, I. 1995. Varhaisen kielenkehityksen tukeminen 2. Sanavaihe – Tekstikirja. Kehitysvammaliitto. Helsinki: Hakapaino Oy.

Jäälinoja, P. 1996. Draamapedagogiikka varhaiskasvatuksessa. Teoksessa: H. Heikkinen (toim.) Oulun yliopiston ja ilmaisukasvatus ry: yhteisjulkaisu 1.

Kainulainen, S., Rintala, T. & Heikkilä, M. 2001. Hyvinvoinnin alueellinen erilaistuminen 1990-luvun Suomessa. Helsinki: Stakes.

Kalland, M. & Maliniemi, S. 1999. Vauvan kiikku. Kuvaus kokeilevasta vauvaperhetyöstä. Helsinki: Edita.

Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä – leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Gaudeamus.

Kontos, S. 1999. Preschool teachers' talk rolls and activity settings during free play. Early Childhood Research Quarterly 14 (3), 363-381.

Kontos, S. & Diamond, K. 1997. Preparing practioners to provide early childhood intervention services in inclusive settings. Teoksessa: Winto, P., McCollum, J. & Catlett, C. Reforming personnel preparation in early intervention: Issues, models and practical strategies. Baltimore: Brooks.

Kontu, E. 1995. Terapeuttinen draama erityiskoulussa – psykodraamallinen sovellutus. Suomen Moreno instituutin julkaisusarja n:o 3.

Kovanen, P. & Riitesuo, A. 1998. Arviointi ja suunnittelu varhaisvuosien erityiskasvatuksen osaprosessina. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena kustannus, 304 - 316.

Kovanen, P. 1998. VARSU -arviointi- ja suunnittelumenetelmä - alle kolmivuotiaiden lasten kokonaisvaltaiseen arviointiin. Opetusmateriaali 4 A. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos.

Kuntaliitto. 2001. Asukasluvut vuodenvaihteessa 2000 - 2001 ([www.kuntaliitto.fi/kunnat](http://www.kuntaliitto.fi/kunnat)).

Launis, K. 1994. Asiantuntijoiden yhteistyö perusterveydenhuollossa. Helsinki: Stakesin tutkimuksia 50.

Launonen, K. 1998. Eleistä sanoihin, viittomista kieleen. Kehitysvammaliitto. Helsinki: Hakapaino Oy.

Lehtonen, K. 1986. Musiikki psyykkisen työskentelyn edistäjänä. Turun yliopisto.



- Lindqvist, G. 1998. Leikin mahdollisuudet. Jyväskylän yliopistopaino.
- Linnamaa, R. & Sotara, M. 2000. Verkostojen utopia ja arki. Tampereen yliopisto, Alueellisen kehittämisen tutkimusyksikkö.
- Lockett, A. 2000. A contextual orientation to assessment. Teoksessa S. Wolfendale (toim.) *Special Needs in the Early Years. Snapshots of Practice*. Lontoo: Routledge Falmer, 112 - 122.
- Lumijärvi, I. 2000. Tasapainotetun mittariston malli ja kunta-alan tuloksellisuuden arviointi. Helsinki: Työturvallisuuskeskus.
- Mallory, B. & New, R. 1994. Social Constructivist Theory and Principles of Inclusion. Challenges for Early Childhood Special Education. *Journal of Special Education*. Vol. 28, Issue 3, sivut 322-338.
- Mc-Gee-Brown, M.J. 1995. Multiple Voices, Contexts, and Methods: Making Choices in Qualitative Evaluation in Early Childhood Education Settings. Teoksessa J.A. Hatch (toim.) *Qualitative Research in Early Childhood Settings*. Westport: Praeger Publishers, 191 - 211.
- Michnowicz, L.L., McConnell, S.R., Peterson, C.A. & Odom, S.L. 1995. Social Goals and Objectives of Preschool IEPs: A Content Analysis. *Journal of Early Intervention* 19 (4), 273 - 282.
- Mäntymaa, M. & Tamminen, T. 1999. Varhainen vuorovaikutus ja lapsen psyykinen kehitys. *Duodecim*; 115:2447-53.
- Mäntynen, P. 1997. Pikkulasten leikin edellytykset päiväkodissa. Joensuun yliopisto.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. Jyväskylä: ATENA.
- Niiranen, P. 1995. Arka lapsi päiväkodin vertaisryhmässä. Joensuun yliopisto.
- Nonaka I. & Takeuchi H. 1995. *The Knowledge Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of innovation*. USA: Oxford University Press.
- Oja-Koski, R. 1999. Ryhmän kehityskaari. Teoksessa: Sinkkonen, J. & Pihlaja, P. (toim.) *Ulos umpikujasta - lasten tunnehäiriöt ja niiden hoito*. Porvoo: WSOY.
- Oksanen, E. 2001. Arvioinnin kehittäminen erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimisen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuksena. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 179.
- Opetushallitus 2001. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Paukku, R. 1998. Dysfaattisen lapsen ihmissuhteet. *Afasia* 06/1998.
- Pihlaja, P. & Junttila, N. 2001. Julkishallinnon hajauttaminen - miltä päiväkodin lapsiryhmät näyttävät muutosten jälkeen. *Lastentarhanopettajaliiton moniste* 1/2001.
- Pihlaja, P. & Salminen, T. 2000. Rops - lapsiryhmän opetussuunnitelma. *Lastentarhalehti* 5/2000.
- Pihlaja, P. & Svärd, P-L. 1996. Eryityskasvatus varhaislapsuudessa. Porvoo: WSOY.
- Pihlaja, P. 1998. Päivähoidon syrjällä - erityispäivähoidon tila 1997. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 1998:7.
- Pihlaja, P. 1999. Työntekijä ja lapsi. Teoksessa: Sinkkonen, J. & Pihlaja, P. *Ulos umpikujasta - lasten tunnehäiriöt ja niiden hoito*. Porvoo: WSOY.
- Pretti-Frontczak, K. & Bricker, D. 2000. Enhancing the Quality of Individualized Education Plan (IEP) Goals and Objectives. *Journal of Early Intervention* 23 (2), 92 - 105.
- Päiväkoti-Portaat Käsikirja. 1999. Helsinki: Kehitysvammaliitto.

Rantala, K. 1998. Terapeuttinen leikki sairaan lapsen hoitomuotona –kokemuksia Theraplay - työskentelytavasta. Teoksessa E. Saarinen, Sairaan ja vammaisen lapsen hyvä elämä. Lastensuojelun keskusliitto. Helsinki: Oy Edita Ab.

Rhodes, W. 1970. A Community participation Analysis of Emotional Disturbance. *Exceptional Children*. January. 1970, 309 - 314.

Rubin, P. & Tregay, J. 1989. Play with them – Theraplay groups in the classroom. Illinois Charles, C. Thomas.

Sameroff, A. J. 1989. Principles of development and psychopathology. Teoksessa Samerof, A. J., Emde, R. N., (toim.) Relationship Disturbances in Early Childhood. A Developmental Approach. New York: Basic Books Inc.

Schaffer, H. 1997. Social development. Oxford: Blackwell Publisher.

Seefeldt, C. & Barbour, N. 1998. Early Childhood education: an introduction. 4th ed. Merrill. Prentice Hall.

Senge, P. 1990. The Fifth Discipline. The Art & Practise of the Learning Organization. USA: Currency Doubleday.

Sorri-Teir, E. 1993. Laadunhallinta yrityksissä ja julkisessa hallinnossa. Helsinki: Valtiovarainministeriö ja Valtionhallinnon kehittämiskeskus.

Sosiaali- ja terveydenhuollon tavoite- ja toimintaohjelma 2000 - 2003. Julkaisuja 1999:16. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.

Sosiaalihallituksen yleiskirje A5/ 1986.

Stern, D. N. 1985. The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology. Basic Books Inc.

Stern, D. 1991. Ensimmäinen ihmissuhde. Jyväskylä: Gummerus.

Strandell, H. 1995. Päiväkotien lasten kohtaamispaikkana. Tampere: Gaudeamus.

Tamminen, T. 1996. Pikkulapsipsykiatria. Teoksessa: Moilanen, I., Räsänen, E., Tamminen, T., Almqvist. Lasten- ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim.

Tauriainen, L. 2000. Kohti yhteistä laatua. Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatuksitykset päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research.

Tetchner, S. & Martinsen, H. 1999. Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikaatioon. Kehitysvammaliitto. Helsinki: Hakapaino.

Tuomainen, R., Myllykangas, M., Elo, J. & Rynänen, O-P. 1999. Medikalisaatio aikamme sairaus. Tampere: Vastapaino.

Tuovinen, S. 1995. Dysfasia – Dysfasian kielellis-kognitiivisen ongelmien kuvausta. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus.

Udell, P., Peters, J. & Templeman, T.P. 1998. Inclusive Early Childhood Programs. *Teaching Exceptional Children* 30 (3), 44 - 49.

Umek, L. M., Musek, P. L., pecjak, S. & Kranic, S. 1999. Symbolic play as a way of development and learning of preschool children in preschool institutions. *European Early Childhood Education Research Journal* (7) 1, 35-43.

Viitala, R. 2000. Integraatio ja sen toimivuus lastentarhanopettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Research Reports 72.

Vuorinen, R. 1992. Persoonallisuus ja minuus. Juva: WSOY.

Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Helsinki. Weiling + Göös.

Wynne, L. C. 1984. The epigenesis of relational systems: a model for understanding family development. *Family Process*; 23:297-318.

Zeanah, C. H., Boris, N. W., Heller, S. S., Hinshaw-Fuselier, S., Larrieu, J. A., Lewis, M., Palomino, R., Rovaris, M. & Vallerie, J. 1997. Relationship assessment in infant mental health. *Infant Mental Health Journal*; 18:182-197.

Zeanah, C. H., Mammen, O. K., Lieberman, A. F. 1993. Disorders of Attachment. Teoksessa Zeanah C. H., toim. *Handbook of Infant Mental Health*. New York: The Guilford press, s.332-349.

### **Lait ja asetukset**

Kansanterveyslaki 28.1.1972/66.

Kuntalaki 365/1995.

Kuntien valtionosuuslaki 1147/1996.

Laki lasten päivähoidosta 1119 / 1985.

Laki lasten päivähoidosta 19.1.1973/36.

Laki sosiaali- ja terveydenhuollon suunnittelusta ja valtionosuudesta 733/1992.

Laki sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksesta 1073/1992.

Laki yksityisten sosiaalipalvelujen valvonnasta 603/1996.

Lastensuojelulaki 5.8.1983/683.

Lääninhallituslaki 822/1997.

Perusopetuslaki 628/1998.

Sosiaalihuoltolaki 710/1982.

Valtioneuvoston ohjesääntö 1522/1995.

### **Julkaisemattomat lähteet**

Brandt, M. 2000. Vuorovaikutusleikki päiväkodissa Theraplay –menetelmää soveltaen. Helsingin yliopisto: erityispedagogiikan proseminarityö.

Järvinen, S. 2000. Yksin vai yhdessä? Dysfaattisen lapsen vuorovaikutus päiväkodissa. Helsingin yliopisto: erityispedagogiikan proseminarityö.

Kontu, E. 1991. Kehitysvammaiset ja leikki. Leikkiharjoitusohjelma seitsemälle erityisluokan oppilaalle. Turun yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Kytölä, L. 1995. Päivähoidon tavoitteet - vammaisille ja vammattomille lapsille asetettujen tavoitteiden vertailua. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laudaturtyö.

Lehtinen, E. & Walamies, M. 1998. Hiiri Hiukkasen seikkailu – lasten leikkitaitojen tukeminen pedagogisen draaman keinoin päiväkotitoiminnassa. Jyväskylän yliopisto. Varhaiskasvatuksen pro gradu –tutkielma.

Lång, P. 1999. "Ei ne oo mitään ihmeellisiä hokkuspokkusasioita" - Alle kolmivuotiaiden erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten varhaiskuntoutus päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu -työ.

Pallas, K. & Sorri-Teir, E. 1996. Laatu ja prosessit. Luentomoniste. Hallinnon kehittämiskeskus.

Perkiömäki, M. 2000. Dysfaattisen lapsen leikin tukeminen. Helsingin yliopisto. Erityispedagogiikan proseminarityö.

Uusivirta, M. 2000. Hei, tule tähdenlennolleni – teatterileikki toimintamuotona päiväkodissa. Helsingin yliopisto. Erityispedagogiikan proseminarityö.

Virkkunen, J. 1995. Tiimiorganisaation johtaminen. Luentomoniste. Hallinnon kehittämiskeskus.

Tarja Kahiluoto ja Kari Ilmonen, sosiaali- ja terveysministeriö

## Päivähoidon ohjauksesta

Pohjoismaisen hyvinvointiyhteiskunnan keskeisenä tunnusmerkkinä on ollut sosiaali- ja terveydenhuollon palvelujen tuottaminen kaikille kansalaisille tarpeen mukaisina, laadukkaina ja samantasoisina. Tavoitteena on ollut, että kaikkien kansalaisten hyvinvoinnista pidetään huolta riippumatta henkilön asuinpaikasta tai sosioekonomisesta asemasta. Palvelujärjestelmässä palvelujen tuottaminen on sovittu kuntien velvoitteeksi. Palvelut perustuvat valtakunnalliseen lainsäädäntöön ja sen perusteella valtio osallistuu palvelujen rahoittamiseen maksamalla kunnille valtionosuutta.

Palvelujen tuottamiseksi koko valtakunnan tasolla mahdollisimman laadukkaina ja samantasoisina tarvitaan kuntien toiminnan tueksi ohjausjärjestelmää. Ohjausjärjestelmä koostuu useista erilaisista keinoista ja välineistä, joilla ohjaava taho vaikuttaa ohjattavaan tavoitellun tilan aikaansaamiseksi. Ohjausjärjestelmässä samaan toimenpiteeseen liittyy usein päällekkäisiä menetelmiä ja käytettyjen menetelmien valintaan vaikuttaa voimakkaasti yhteiskunnallinen tilanne. Ennen kaikkea taloudellisen tilanteen muutokset näyttäisivät olevan voimakkaasti ohjausjärjestelmää muotoilevia. Valtakunnallinen ohjaus jaotellaan usein seuraavasti:

- normiohjaus
- informaatio-ohjaus
- resurssiohjaus

*Normiohjaus* tarkoittaa eduskunnan, ministeriöiden ja muun valtionhallinnon toteuttamaa ohjausta, joka tapahtuu lähinnä lakien, asetusten, valtioneuvoston ja ministeriön päätösten kautta. Aiemmin myös keskusvirastojen, esimerkiksi sosiaalihallituksen, yleiskirjeet olivat normin asemassa olevia ohjeita. Paikallistasolla, kunnissa, voi olla kunnassa käytössä olevia normeja, jotka täydentävät lainsäädäntöä. Paikallistason päätökset eivät voi olla ristiriidassa voimassa olevan lainsäädännön kanssa. Normiohjauksen tyypillinen piirre on normin sitovuus. Tavallisesti, jos normia ei noudateta, siitä seuraa sanktio.

*Informaatio-ohjaus* tarkoittaa tiedon jakamista ja välittämistä, jolla pyritään vaikuttamaan toimintaan. Erilaisten tutkimus- ja kehittämishankkeiden merkitys informaatio-ohjauksessa on tärkeä. Tutkimustiedon ohella hankkeilla kehitetään uusia toimintamalleja. Informaatio-ohjausta ovat myös täydennyskoulutus sekä päivähoidon tilannetta kuvaavat kuntakohtaiset selvitykset.

*Resurssiohjaus* on toiminnan edistämistä suuntaamalla siihen rahoitusta. Merkittävin resurssiohjauksen väline on valtionosuus, joka maksetaan kunnille vuosittain lakisääteisten tehtävien suorittamiseen. Sosiaali- ja terveydenhuollon käyttökustannusten valtionosuus on määräytynyt vuodesta 1993 lähtien laskennallisten kustannusten mukaan. Laskennallisten kustannusten määräytymistekijöitä ovat kunnan asukasluku, ikärakenne, työttömyys ja sairastavuus syrjäisyys sekä palvelu- ja jalostusaloilla toimivien osuus työllisestä työvoimasta. Valtionosuuden ohjausvaikutus riippuu luonnollisesti siitä, kuinka suuren osan kokonaiskustannuksista se muodostaa. Sosiaali- ja terveydenhuollon käyttökustannuksista valtionosuuden osuus on oleellisesti laskenut viime vuosikymmenellä; se on nykyisin noin 24 prosenttia. Myös rakennushankkeiden valtionosuudet ovat osa resurssiohjausta.

## Ohjaavat viranomaiset

Lasten päivähoidon näkökulmasta keskeisiä ohjaavia instansseja ovat eduskunnan ja valtioneuvoston ohella sosiaali- ja terveysministeriö, sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus (Stakes), lääninhallitukset sekä kunnat.

Valtioneuvoston ohjesääntö (1522/1995) määrittelee, miten toimivalta eri hallinnon toimialoilla jakautuu ministeriöiden kesken. Tämä toimivaltajako ratkaisee muun muassa sen kysymyksen, mikä ministeriö vastaa minkin toimialan viranomaisten valvonnasta, ohjauksesta, uuden lainsäädännön valmistelusta sekä sen edellyttämästä tiedotuksesta ja koulutuksesta. Yksittäistapauksissa kukin ministeriö myös ratkaisee oman toimivaltansa alueelle kuuluvat viranomaisten toimintaa koskevat kantelut.

Sosiaalihuoltolain (muut. 93/1991, 3 §) mukaan sosiaalihuollon, mukaan lukien päivähoidon, yleinen suunnittelu, ohjaus ja valvonta kuuluvat *sosiaali- ja terveysministeriölle*. Sosiaali- ja terveysministeriö vastaa sosiaali- ja terveydenhuollon tavoite- ja toimintaohjelman valmistelusta. Ohjelmassa määritellään hallituskausittain sosiaali- ja terveydenhuollon kehittämistavoitteet, tarvittavat toimenpiteet ja toteuttajat. Valtioneuvosto hyväksyy neljän vuoden välein sosiaali- ja terveydenhuollon tavoite- ja toimintaohjelman. Ohjelmaa seurataan ja arvioidaan koko nelivuotiskauden ajan. Valmistelun yhteydessä ministeriön on kuultava kuntien keskusjärjestöä sekä tarvittaessa muita viranomaisia ja yhteisöjä.

Sosiaali- ja terveysministeriö vastaa myös sosiaali- ja terveydenhuollon voimavarapäätöksen valmistelusta. Voimavarapäätös sisältää, paitsi muuta, valtion talousarvioesitykseen liittyvät tavoite- ja toimintaohjelmaa tukevat toimenpiteet. Valtioneuvosto päättää sosiaali- ja terveydenhuollon voimavaroista kalenterivuositain valtion talousarvioesityksen antamisen yhteydessä.

Sosiaali- ja terveydenhuollon suunnittelusta ja valtionosuudesta annetun lain (733/1992, 35 §) mukaan sosiaali- ja terveysministeriö voi saattaa kunnan palvelujärjestelmän asianmukaisuuden perusturvalautakunnan arvioitavaksi, jos kunta ei ole järjestänyt lakisääteisiä palveluitaan siten, että ne vastaisivat maassa yleisesti hyväksyttyä tasoa. Jos lautakunta toteaa, että palvelujärjestelmässä on kunnan toiminnasta seuraavia vakavia puutteita, voi lautakunta antaa kunnalle suosituksen siitä, miten ja missä ajassa puutteet tulee korjata.

*Lääninhallitus* toimii läänissä yleisenä hallintoviranomaisena. Lisäksi lääninhallitus hoitaa sen mukaan kuin erikseen säädetään, mm. sosiaali- ja terveyshallintoon sekä opetus- ja kulttuurihallintoon liittyviä tehtäviä. (Lääninhallituslaki 22/1997, 2 §.) Lääninhallitus myös arvioi asianomaisten ministeriöiden ohjauksessa alueellisesti toimialansa peruspalveluja (348/2000). Näitä peruspalvelujen arviointeja on tehty mm. esiopetuksen toteuttamisesta. Lääninhallituksen yleishallinnollinen johto ja valvonta kuuluvat sisäasiainministeriölle. Eri hallinnonalojen tehtäviä hoitaessaan lääninhallitus toimii asianomaisen ministeriön ohjauksessa ja valvonnassa. Lääninhallitus on erikseen säädetyissä asioissa myös sen keskushallinnon viraston tai laitoksen ohjauksessa, jonka toimialaan kuuluvia tehtäviä se hoitaa. Lääninhallituksen sosiaali- ja terveysosasto vastaa pienten lasten hoitojärjestelmästä ja sivistysosasto perusopetuslain nojalla järjestettävästä esiopetuksesta. Lääninhallitus osallistuu valtakunnallisiin kehittämishankkeisiin, järjestää työkokouksia kunnille sekä koulutusta yhteistyössä yliopistojen ja muiden koulutustahojen kanssa.

Sosiaalihuoltolain (710/1982) mukaan läänin alueella sosiaalihuollon mm. lasten päivähoito, suunnittelu, ohjaus ja valvonta kuuluvat lääninhallitukselle. Yksityisten sosiaalipalvelujen valvonnas-

ta annetun lain (603/1996) mukaan lääninhallitukset vastaavat myös yksityisesti tuotetun päivähoidon valvonnasta.

Lääninhallituksella ei ole lakiin perustuvaa yleistä toimintavaltaa puuttua oma-aloitteisesti kuntien toiminnassa havaitsemiinsa laillisuusvirheisiin. Toimivalta puuttua laillisuusvirheisiin tulee erillislainsäädännön kautta, kuten esimerkiksi edellä mainitun sosiaalihuoltolain kautta. Yksilötasolla lääninhallitus voi kuntalain (365/1995, 8 §) mukaan kantelun johdosta tutkia, onko kunta toiminut voimassa olevien lakien mukaan. Kantelut jakautuvat eri osastoille niiden tehtävien ja toimivallan perusteella. Äärimmäisenä keinona lääninhallitus voi kuntien valtiosuuslain (1147/1996, 24 §) mukaan sakon uhalla määrätä kunnan suorittamaan lakisääteisiä tehtäviään.

Sosiaalihuollon asiantuntijavirastona toimii *sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus* (Stakes), jonka tehtävistä ja oikeudesta tehtävien hoitamiseksi tarvittavien tietojen saamiseen säädetään sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskuksesta annetussa laissa (1073/1992).

Stakes toimii sosiaali- ja terveysministeriön tulosohjauksessa. Stakesin tehtävänä on seurata, arvioida ja tutkia sosiaali- ja terveydenhuollon toimintaa ja kehitystä sekä tuottaa ja välittää tietoa sekä harjoittaa kehittämistoimintaa. Stakesin toiminnassa korostuu kunnallisen sosiaali- ja terveydenhuollon tukeminen kehittämistoiminnan, koulutuksen ja tiedolla ohjaamisen keinoin. Stakes ei ole perinteinen keskusvirasto, eikä Stakes voi normeihin ohjata kunnan toimintaa. Varhaiskasvatuksen osalta työ on ollut julkaisutoimintaa, esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden valmistelua yhdessä opetushallituksen kanssa sekä tutkimus- ja kehittämistyötä. Uusimpana informaatio-ohjauksen välineenä Stakes on kehittänyt varhaiskasvatuksen tietokonepohjaista sivustoa ([www.stakes.fi/varttua](http://www.stakes.fi/varttua)).

Sosiaalihuoltolain 5 §:n mukaan kunnan on pidettävä huolta sosiaalihuollon suunnittelusta ja toteuttamisesta sen mukaan, kuin ko. laissa tai muutoin säädetään. Paikallistasolla kunta siis vastaa sekä palvelujen järjestämisestä että niiden ohjauksesta. Kunnassa varhaiskasvatukseen liittyviä asioita hoidetaan mm. sosiaali-, terveys-, koulu-, nuoriso- ja vapaa-ajantoimen piirissä. Myös muilla hallinnonaloilla tehdyillä ratkaisuilla vaikutetaan lasten ja perheitten hyvinvointiin. Sosiaalihuollon järjestämisestä kunta voi huolehtia siten kuin sosiaali- ja terveydenhuollon suunnittelusta ja valtiosuudesta annetun lain 4 §:ssä säädetään. Kunta voi järjestää sosiaali- ja terveydenhuollon alaan kuuluvat tehtävät joko hoitamalla toiminnan itse, sopimuksin yhdessä toisten kuntien kanssa, olemalla jäsenenä kuntainliitossa tai hankkimalla palveluja valtiolta, toiselta kunnalta, kuntainliitolta tai muulta julkiselta tai yksityiseltä palveluntuottajalta.

Kunnan toiminnan ja palvelujärjestelmän kehittämisessä kunnan suorittama arviointi sekä asiakkaiden arviot ja palautteet ovat keskeisessä asemassa. Kuntalaki (365/1995) korostaa kunnan asukkaan mahdollisuuksia osallistua päätöksentekoon. Lain mukaan kunnan on huolehdittava siitä, että kunnan asukkailla ja palvelun käyttäjillä on edellytykset osallistua ja vaikuttaa kunnan toimintaan. Kunnan on tiedotettava asukkaalleen kunnassa vireillä olevista asioista, niitä koskevista suunnitelmista, asioiden käsittelystä, tehdyistä ratkaisuista ja niiden vaikutuksista. Asukkailla on myös tiedotettava, millä tavoin asioista voi esittää kysymyksiä ja mielipiteitä päätäjille ja valmistelijoille.

## **Erityispäivähoidon tarkennetut sisällöt arvioinnissa**

1. Kunnan 0-6-vuotiaiden lasten erityistuen tarve
  - mihin perustuu erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeen määrittely kunnassamme
  - erityistuen tarpeessa olevien lasten lukumäärä päivähoidossa/päivähoidon ulkopuolella
2. Erityispäivähoidon tavoitteiden määrittely
  - mitkä ovat kunnan erityispäivähoidon tavoitteet
  - miten toiminta vastaa tavoitteita määrällisesti/laadullisesti
3. Resurssien kartoitus
  - päivähoidon käytössä olevat resurssit (perus/erityis)
  - kunnan muut erityistuen tarpeessa oleville lapsille suunnattavissa olevat resurssit
  - kunnan käytettävissä olevat muut tuki- ja asiantuntijapalvelut lapsille
  - kunnan sisäinen ja kuntarajat ylittävä yhteistyö palveluiden kehittämisessä ja hankkimisessa
4. Toimintaprosessit - lapsen ja perheen palveluprosessin hahmottaminen

## Liite 3.

**Kunnallisia, lapsia koskevia sosiaalipalveluita**

Päivähoito ja sen vaihtoehdot	<ul style="list-style-type: none"> <li>- päiväkot, perhepäivähoito</li> <li>- kotihoidon tuki</li> <li>- yksityisen hoidon tuki</li> <li>- erityispäivähoito</li> </ul>	<p>Subjektiivinen oikeus</p> <p>Harkinnanvarainen</p>
Vammaispalvelut	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sopeutumisvalmennus</li> <li>- asunnonmuutostyöt</li> <li>- kuljetuspalvelut</li> <li>- avustaja</li> <li>- viittomakielen opetus</li> <li>- harkinnanvaraiset, esim. terapiat</li> </ul>	<p>Palveluita, mikäli muun lain nojalla ei tarjota</p>
Kotipalvelu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lastensuojelun avohuollon tukitoimi</li> <li>- muusta syystä annettava</li> </ul>	
Lastensuojelulain perusteella annettavat palvelut	<ul style="list-style-type: none"> <li>- avohuollon tukitoimet</li> <li>- sijaishuolto</li> </ul>	

Palvelut järjestetään itse tai ostetaan, yhdistyksiltä, yksityisiltä tai muilta kunnilta.



**Päivähoidon yhteistyökumppanit, palvelut ja tuottajat erisuuruisissa kunnissa**

<b>Palvelu</b>	<b>Iso kunta</b>	<b>Pieni kunta</b>
Äitiys-lastenneuvola Perusterveydenhuolto (myös hammashoito, psykologi, puheterapia) Erikoissairaanhoito -tutkimuksia, terapioidia	Kunta itse     Sairaanhoitopiiri, perusterveydenhuollon lähete, arvio tarpeesta	Kansanterveystyön kuntayhtymä /maksetaan kuntaosuus, ei käytön mukaan, paitsi sairaala   Sairaanhoitopiiri -perusterveydenhuollon lähete, arvio tarpeesta
Kehitysvammahuolto - Kehitysvammanneuvola - Psykologi - Kotihoidon ohjaus/ avohuollon ohjaaja - Puheterapeutti - Lääkäri - Sosiaalityöntekijä Tutkimusjaksot tutkimusosastolla	Kunta itse tai erityishuoltopiirin kuntayhtymä	Enimmäkseen erityishuoltopiirin kuntayhtymän palvelut käytössä
Opetustoimen palvelut - Perus- ja erityisopetus	Kunta itse	Ostopalveluna suuresta kunnasta esim. harjaan- tumiskoulu Yhdessä tuotettuja koulu- palveluita, kuten yhteinen yläaste, erityisopetuspalvelut usein ostopalveluna
Kasvatus ja perheneuvonta	Kunnan kasvatus ja perheneuvola, neuvonta muutoin omana toimintana	Neuvonta omana toimintana tai kasvatus- ja perheneuvola kuntainliittona

Lastensuojelupalveluja kuntainliittona, omana toimintana tai ostopalveluna

- 2001: 1 Margita Lukkarinen. Omakielisten palvelujen turvaaminen sosiaali- ja terveydenhuollossa.  
ISBN 952-00-0931-0
- 2 Margita Lukkarinen. Vård på eget språk.  
ISBN 952-00-0950-7
- 3 Sosiaali- ja terveystalitiikan strategiat 2010.  
ISBN 952-00-0953-1
- 4 Valtioneuvoston periaatepäätös Terveys 2015 –kansanterveysohjelmasta.  
ISBN 952-00-0973-6
- 5 Statsrådets principbeslut om folkhälsoprogrammet Hälsa 2015.  
ISBN 952-00-0981-7
- 6 Government Resolution on the Health 2015 Public Health Programme.  
ISBN 952-00-0982-5
- 7 Trends in Social Protection in Finland 2000-2001.  
ISBN 952-00-0992-2
- 8 Terttu Nupponen. Sosiaalinen näkökulma lähiöuudistuksessa.  
ISBN 952-00-0997-3
- 9 Miikka Pyykkönen. Tuumasta toimeen. ARA:n lähiöuudistusprojektien kehittämissuunnitelmien ja –ohjelmien tavoiteanalyysi.  
ISBN 952-00-0998-1
- 10 Elämisen alkuun –projekti. Äitiyshuollon joustavan verkkopalvelun, Nettineuvolan, kehittäminen Internetissä.  
ISBN 952-00-1005-X
- 11 Esko Hänninen, Mari Koivunen, Pia Paaso. Hyvinvointia tietoteknologiahankkeilla. Hyviksi arvioitujen toimintamallien ja teknisten ratkaisujen käyttöönotto ja juurrutus.  
ISBN 952-00-1008-4
- 12 Strategies for Social Protection 2010. Towards a socially and economically sustainable society.  
ISBN 952-00-1014-9
- 13 Sosiaalivakuutus ja terveyden edistäminen.  
ISBN 952-00-1032-7
- 14 Työkaluja päivähoiton erityiskasvatukseen. Toim. Päivi Pihlaja, Elina Kontu.  
ISBN 952-00-1043-2